



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro De Filosofia e Ciências Humanas
Programa De Pós-Graduação Em Psicologia

**COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL
COMO OBJETIVOS PARA SUA FORMAÇÃO**

Paula Elisa Mattana

Florianópolis – SC
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro De Filosofia e Ciências Humanas
Programa De Pós-Graduação Em Psicologia

**COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL
COMO OBJETIVOS PARA SUA FORMAÇÃO**

Paula Elisa Mattana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé.

Florianópolis – SC
2004

Dedicatória

Dedicar o meu trabalho a toda minha família parece ser uma maneira gentil e delicada de agradecer a compreensão por todos os momentos em que estive ausente, mesmo desejando estar desfrutando de vossa companhia. Dedico ao Paulo, à Sandra, ao Alexandre, à Taís, ao Marcelo, à Aline e ao Gilberto todo o meu tempo e trabalho de construção e realização de um sonho.

Pai, obrigada por teres a sabedoria de me dar o suficiente para que eu pudesse caminhar com minhas próprias pernas, sem me dar o excesso que impediria a descoberta da minha própria capacidade.

Mãe, obrigada pela tua presença, pela tua ternura e pelo teu zelo. O trabalho intelectual só tem sentido quando é guiado por amor. Obrigada por me encher dele!

Gilberto, obrigada pela tua paciência e pelo teu amor. Obrigada pelo teu tempo e pela tua dedicação incondicional. Obrigada por transformar os dias difíceis em ânimo para continuar.

Agradecimentos

Ao Professor Sílvio Paulo Botomé pela confiança, pelo entusiasmo e por respeitar o meu tempo. Obrigada por me mostrar uma “nova” Psicologia.

A Lúcia, por me acolher em outra cidade, por me apoiar e me ajudar sempre. Tu és uma grande amiga.

SUMÁRIO

RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
1 COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL COMO OBJETIVOS PARA SUA FORMAÇÃO.....	1
1.1 A profissão de Psicólogo como instituição e o exercício da Terapia Comportamental como uma organização social dessa instituição.....	2
1.2 Investigação de um campo de atuação profissional e sua distinção com os conceitos de mercado de trabalho e área de conhecimento.....	5
1.3 Planejamento do ensino na formação de Terapeutas Comportamentais.....	10
1.4 Objetivos de ensino como comportamentos que precisam ser aprendidos pelo Terapeuta Comportamental em sua formação	15
1.5 O conceito de comportamento e suas implicações para compreender os processos de ensinar e aprender.....	16
1.6 Terapia Comportamental: histórico e evolução.....	25
2 DESCOBERTA, ORGANIZAÇÃO E DECOMPOSIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS QUE DEFINEM A ATUAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL.....	30
2.1 Fontes de informação.....	30
2.2 Procedimentos.....	32
a) De identificação de cada unidade da classe de comportamento.....	32
b) De decomposição de classes gerais de comportamentos em classes mais específicas.....	33
c) De delimitação da expressão mais apropriada para nomear a classe de comportamentos.....	35
d) De organização das classes de comportamentos em níveis.....	36
e) De avaliação dos verbos considerados mais apropriados para a denominação de cada unidade de comportamentos.....	38
f) De conferência ou avaliação dos conjuntos de classes de comportamentos decompostos em vários níveis de especificidade.....	38
g) De avaliação da consistência com os conceitos básicos de análise do comportamento e de revisão de todas as etapas do procedimento de decomposição.....	39
h) De listagem de acordo com os critérios de sequência de realização e de pré-requisitos de aprendizagem.....	39
3 CLASSES GERAIS COMPONENTES DA CADEIA DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DE UM TERAPEUTA COMPORTAMENTAL NO EXERCÍCIO DESSE TIPO DE TRABALHO.....	43
3.1 Classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo.....	43
3.2 As bases do trabalho do terapeuta comportamental estão nas classes gerais de comportamentos do profissional de Psicologia.....	48

3.3 As dimensões e os comportamentos que podem compor a construção das classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo.....	51
3.4 Decorrências da necessidade de explicitar comportamentos que correspondam a dimensões do trabalho profissional e que podem constituir componentes das classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo.....	56
3.5 Especificação de três cadeias comportamentais básicas constituintes de três modalidades de intervenção profissional do psicólogo.....	58
3.6 Cadeia geral e básica de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental.....	61
3.7 Decorrências e perspectivas para a cadeia geral básica de comportamentos de um terapeuta comportamental nas intervenções diretas em contextos clínicos.....	66
3.8 Os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental podem ocorrer em diferentes âmbitos de atuação.....	69
 4 CLASSES ESPECÍFICAS COMPONENTES DA CADEIA BÁSICA DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DE UM TERAPEUTA COMPORTAMENTAL EM RELAÇÃO À CLASSE GERAL DENOMINADA “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”.....	 75
4.1 Classes de comportamentos envolvidos em “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.....	75
4.2 O comportamento “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” e subclasses de comportamentos que o compõem.....	78
4.3 “Distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”: subclasses de comportamentos constituintes e “aprendizagens” envolvidas.....	85
4.4 “Caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”: comportamentos intermediários e aprendizagens envolvidas.....	93
4.5 Comportamentos que constituem e aprendizagens envolvidas em “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.....	98
4.6 As relações entre ambiente antecedente, classes de respostas e ambiente decorrente são uma classe de comportamentos com várias subclasses intermediárias.....	102
4.7 A determinação do comportamento do paciente como parte dos comportamentos do terapeuta: “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”.....	106
4.8 Queixa <i>versus</i> problema: os comportamentos do terapeuta em relação a essas duas instâncias no início do trabalho clínico.....	111
4.9 As concepções do paciente e as do cliente a respeito da determinação do que acontece com ele exige comportamentos específicos do terapeuta na realização do trabalho clínico.....	114
4.10 “Caracterizar necessidade de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”: uma cadeia comportamental e uma rede de aprendizagens intermediárias.....	119
 5 “PROJETAR INTERVENÇÕES RELACIONADAS COM AS NECESSIDADES CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A	

COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”: SUBCLASSES ESPECÍFICAS QUE COMPÕEM ESSA SUBCLASSE DA CADEIA BÁSICA DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL.....	126
5.1 Subclasses de comportamentos que compõem a classe de comportamentos “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.....	126
5.2 Subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.....	130
5.3 “Planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada” também compõe a cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental.....	134
5.4 Subclasses de comportamentos mais específicos que compõem a subclasse “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”.....	137
5.5 Decomposição da subclasse “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em comportamentos específicos que a compõem.....	140
5.6 O processo de trabalho do terapeuta comportamental relacionado a “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é formado por uma cadeia de comportamentos e por uma rede de aprendizagens intermediárias.....	144
6 O PROCESSO QUE CONSTITUI UM TRABALHO PROFISSIONAL COMEÇA ANTES E VAI ALÉM DOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM AS TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL.....	149
6.1 Decomposição da subclasse “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses de comportamentos específicos.....	149
6.2 “Avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” também faz parte da cadeia mais geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.....	157
6.3 “Aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico” como comportamento profissional do terapeuta comportamental.....	163
6.4 “Comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” também é uma classe geral de comportamentos que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental.....	169
6.5 As subclasses de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental formam uma rede de aprendizagens intermediárias.....	179
7 DECORRÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE UMA CADEIA GERAL DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS QUE CARACTERIZAM A ATUAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL...	185

7.1 Possibilidades de organização da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em unidades de ensino.....	
7.2 Decorrências prováveis para o ensino de nível superior em função da proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.....	217
7.3 As contribuições específicas do trabalho de organização de conjuntos de comportamentos em unidades para o aperfeiçoamento da formação do terapeuta comportamental.....	218
7.4 Decorrências prováveis para a atuação profissional do terapeuta comportamental em função da proposta da cadeia de comportamentos gerais que caracterizam esse tipo de atuação.....	219
	221
	225
	228

RESUMO

As organizações de ensino superior tradicionalmente planejam a formação dos novos profissionais por meio das informações ou conteúdos disponíveis em relação a cada campo de atuação. Ao considerar as descobertas feitas por cientistas que trabalham com Análise Experimental do Comportamento em relação ao fenômeno comportamento e em relação aos processos de ensinar e aprender é possível incluir no planejamento do ensino a capacidade de atuar específica de cada profissão. Isso implica em mudanças em relação ao papel do conhecimento existente e disponível sobre cada área de conhecimento e campo de atuação. Ao invés de “um fim em si mesmo”, o conhecimento existente passa a ser um insumo que possibilita a descoberta do que cada profissional precisa estar capacitado a fazer em relação à realidade com a qual se defronta. Por meio de um processo de derivação e decomposição de comportamentos Kubo e Botomé (2003) descobriram classes de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação profissional de um psicólogo em relação a três tipos de atuação profissional (pesquisa, ensino e intervenção direta). Tomando a proposta dos autores como ponto de partida foi possível descobrir classes de comportamentos que caracterizam a atuação profissional de um psicólogo que trabalha no sub campo de atuação denominado terapia comportamental. Partindo da cadeia básica composta por seis classes gerais de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental foram decompostos duzentos e vinte quatro comportamentos que compõem a cadeia de comportamentos desse profissional. Para cada subclasse de comportamentos da cadeia básica a pergunta orientadora para a decomposição foi “o que o profissional precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento?”. A resposta a essa pergunta revelou, além das aprendizagens intermediárias, as subclasses mais específicas que compõem a classe de comportamentos mais geral. Depois de decompostas, as subclasses de comportamentos foram organizadas conforme critérios de sequência de realização e de pré-requisitos de aprendizagem. A proposta de uma cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental pode ser considerada uma contribuição para a formação e para a atuação desses profissionais. Ao identificar “o que” o profissional precisa estar capacitado a fazer ao atuar, o ensino pode ser planejado de forma que atenda às necessidades da sociedade, sendo orientado não apenas pelo mercado de trabalho, mas pelo campo de atuação profissional (pelas possibilidades de atuação que podem ser criadas). Além disso, conceber a atuação do terapeuta comportamental levando em consideração os comportamentos que caracterizam esse tipo de atuação traz como decorrência a possibilidade de atuação em diferentes níveis ou âmbitos. Geralmente o trabalho do psicólogo (principalmente em contexto clínico, como é o caso do terapeuta comportamental) é caracterizado pela intervenção em um meio em que já estão instalados processos comportamentais “problemáticos” e isso acarreta uma limitada percepção, compreensão e possibilidades de atuação. A proposta de uma cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental favorece que ele inclua em seu trabalho outros valores de variáveis que determinam processos comportamentais, aumentando a abrangência e significado do trabalho não só para o profissional, mas também e, principalmente, para a sociedade.

ABSTRACT

The formation of new professionals is traditionally based on data or information learned in each professional acting field. Considering the Behaviorism scientist's findings about behavior and learning-teaching process it is possible to include on the teaching plan the specific acting capacity of each professional career. This implicates on changes in the role of the knowledge that is given in each professional acting field. Instead of being "the target", the existing knowledge becomes the information that allows to discover professional behaviors that distinct each professional acting field. By a behavior decompose and derivation process, Kubo and Botomé (2003) arranged professional behavior classes that distinguish the professional acting of the psychologist in relation to three professional types of acting: research, teaching and direct intervention. Starting from the author's proposal it was possible to describe behavior classes that distinguish the professional acting of a psychologist that acts as a behavior therapist. Using the six classes before reported, two hundred and twenty four new subclasses were described. For each subclass of behavior from the basic class the "guide question" was: "What does the professional needs to be able to perform this behavior?" The answer to this question exposed intermediate learning and specific subclasses that compose the general class of behavior. After decomposed, the new behavior subclasses were organized according to the realization sequence and learning prerequisite. The proposal of behavior classes that distinguishes the professional acting of the behavior therapist can be considered a contribution for the formation and way of acting of these professionals. Identifying "what" must the professional be able to perform to act properly, the teaching process can be planned with this meaning also. Traditionally, perform in clinical psychology is guided to solve behavior process that are problematic and this leads the professional to a limited perception, comprehension and acting possibilities. The proposal of behavior classes that distinguish the acting of a behavior therapist allows him to include other values of variables that increase the meaning and range of his perform, not only for him, but mostly for the society.

COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL COMO OBJETIVOS PARA SUA FORMAÇÃO

O que define o trabalho de um terapeuta comportamental? Que comportamentos são característicos dessa atuação profissional? Que tipo de relações um psicólogo precisa estabelecer para que possa trabalhar no sub campo de atuação clínica? A produção de um conhecimento que identifique e caracterize quais são os comportamentos necessários para que um psicólogo possa exercer seu trabalho no sub campo de atuação da terapia comportamental favorecerá o desenvolvimento da profissão e do ensino de Psicologia. Por meio da produção desse saber será possível propor objetivos comportamentais de ensino que deverão compor o repertório dos futuros profissionais para que sua atuação seja caracterizada por avanços em relação ao que constitui o trabalho dos terapeutas comportamentais. Skinner (1972), em seu livro *Tecnologia do Ensino*, foi um dos pioneiros a considerar a relevância de descobrir “o que” e “por que” ensinar antes de planejar “como” ensinar. As descobertas de Skinner sobre o que é comportamento e sobre os processos de ensinar e de aprender proporcionaram o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, na qual a identificação ou até a proposição de comportamentos que constituem uma profissão devem ser mantidos como permanentes projetos de pesquisa.

Rangé, Guilhardi, Kerbaux, Falcone e Ingberman (1995) demonstram preocupação com a escassez de relatos na literatura sobre as estratégias utilizadas no ensino e na formação de terapeutas comportamentais. Os autores constatarem, examinando as bibliografias especializadas, que os comportamentos do terapeuta comportamental são foco de interesse para os pesquisadores dedicados ao avanço desse tipo de atuação profissional. Entretanto, segundo o exame dos autores, predominam lacunas em estudos que proponham comportamentos profissionais característicos do terapeuta comportamental. Além disso, as poucas publicações existentes sobre esse sub campo de atuação do psicólogo são manuais de treinamento de técnicas específicas, não constituindo instrumental suficiente e adequado para os profissionais dedicados ao ensino, treinamento ou formação em terapia comportamental.

Em um trabalho apresentado em 1995, no IV Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Lalloni declara que uma das contradições que permeiam o trabalho

do psicólogo na instituição hospitalar é o fato de que nem todas as suas ações são definidas e por isso acabam sendo confundidas com as de outras profissões. Apesar da especificidade da citação, é possível relacioná-la com a importância de que os comportamentos do psicólogo sejam definidos e realmente desempenhados por esse profissional, como condição que pode levar à delimitação do campo de atuação. A caracterização dos comportamentos que definem o trabalho do terapeuta comportamental proporciona condições para que a comunidade científica possa buscar aperfeiçoamento do ensino e também da atuação desse profissional.

Botomé (1988) examina as perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional e constata que estudos realizados - principalmente o de Mello, 1975 - têm demonstrado uma limitada percepção dos psicólogos, principalmente em relação às possibilidades de atuação profissional. Mesmo depois do trabalho de Mello (1975), que analisa a profissão de psicólogo na cidade de São Paulo com o objetivo de examinar as razões que favoreceram e consolidaram as linhas gerais dessa profissão e que hoje definem sua atuação profissional, permanece a idéia de que psicólogo é sinônimo (ou quase) de terapeuta. Ainda, conforme a autora, as expectativas dos estudantes dos cursos de graduação também revelam que a formação e os serviços de Psicologia estão voltados predominantemente para esse tipo de atuação (clínica). Essa tendência (ou predominância) de atuação dos psicólogos no sub campo da clínica não significa, entretanto, que suas possibilidades estejam inertes. Dessa forma, é pertinente considerar que “a Psicologia, como campo de atuação profissional (...) precisa ser constituída como objeto de estudo e de intervenção para os que investigam o objeto a ela relacionado como também por aqueles que atuam no campo profissional homônimo” (Botomé, 1988, p.274). Seguir o exame sobre o campo de atuação do Psicólogo implica caracterizar o que é uma profissão e como ela é construída socialmente, relacionando-a ao conceito de instituição e organização.

1.1 A profissão de Psicólogo como instituição e o exercício da terapia comportamental como uma organização social dessa instituição

Para descobrir os comportamentos que caracterizam a atuação de um terapeuta comportamental é possível esclarecer conceitos como os de instituição e de organização, construindo uma analogia com a profissão de Psicólogo. Schvarstein (1997) define as instituições “como aqueles corpos normativos jurídico-culturais compostos de idéias, valores, crenças, leis que determinam as formas de intercâmbio social” (p.26). Utilizando esse conceito como um

instrumento para caracterizar a profissão de Psicólogo, é possível então deduzir que essa profissão é uma instituição na medida em que há regulamentos jurídicos e sociais estabelecidos pelo Estado, que atribuem aos profissionais um “título” que protege seu território de atuação contra a invasão de “não-diplomados” ou ainda de outros profissionais. Da mesma forma, são atribuídos ao Psicólogo papéis específicos que determinam formas de trabalho e de interação entre os profissionais e a população em geral.

Definir uma profissão como uma instituição implica compreendê-la como uma abstração. É coerente então examinar a possibilidade de concretização dessa instituição e, para tal, é possível construir outra analogia. Schvarstein (1997) define que o que vai proporcionar o sustento material de uma instituição são as organizações. Conforme define o autor, as organizações são mediadoras da relação entre as instituições e os sujeitos, concretizando os aspectos prescritos pela instituição. As organizações caracterizam o lugar onde as instituições são materializadas, possibilitando a concretização de efeitos produtores sobre os indivíduos, desde sua condição material de existência até a constituição de seu mundo interno. Estabelecendo relações com o conceito definido, cada psicólogo, ao exercer sua profissão, caracteriza então uma organização de trabalho como unidade socialmente construída para a consecução de fins específicos. Cada uma dessas organizações é “atravessada” por muitas instituições que a determinam e influenciam, tais como política, religião, sexualidade, etc. Schvarstein (1997), em relação a isso, considera que é esse “atravessamento institucional” que permite compreender como determinados modos de fazer e de “pensar” são produzidos e reproduzidos em uma sociedade. Esse conceito de “atravessamento” também implica a inexistência de barreiras entre instituições e organizações, ou seja, ele permite impor limites e condicionar a capacidade da organização de ditar suas próprias normas, relativizando sua autonomia. Um terapeuta comportamental, por exemplo, ao exercer sua profissão, seja em uma clínica particular ou no contexto de uma instituição, constitui uma organização de trabalho com fins específicos que materializa funções delegadas a ele, e sua atuação é “atravessada” pelas ideologias, preceitos e normas da Psicologia como instituição e da organização na qual ele está inserido. Além disso, é possível entender que um psicólogo que atua na área clínica estabelece com o meio relações diferentes daquele que trabalha na área organizacional, por exemplo. Isso significa que a profissão de Psicólogo tem características que lhe conferem identidade e homogeneidade. A atuação em diferentes campos, entretanto,

caracteriza organizações de trabalho distintas dentro de uma instituição maior chamada Psicologia.

Na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (1994) sobre as práticas emergentes e os desafios para a formação do Psicólogo, Bastos e Achcar utilizam a proposta de Kast e Rosenberg (1970) de que “o conceito de profissão envolve: (a) a existência de um corpo sistemático de conhecimento que requer lento processo de formação e treinamento, envolvendo tanto aspectos intelectuais como atividades práticas; (b) um grau de autoridade conferida pelos clientes em função do conhecimento técnico especializado; (c) um amplo reconhecimento social como base para o exercício da autoridade; (d) um código de ética que regula as relações entre os pares e entre o profissional e os seus clientes; e (e) uma cultura profissional que é mantida pelas organizações” (p.301). Definir uma profissão por meio de aspectos intelectuais e atividades práticas (a) que a caracterizam implica projetar comportamentos (tipos de atuações) que possibilitem a construção de uma identidade profissional sólida e coerente para os psicólogos que trabalham num sub campo de atuação qualquer.

Cortegoso (2002), examinando a expressão “comportamentos humanos que constituem uma organização”, inclui a concepção de que as organizações são formadas por comportamentos das pessoas, em suas complexas redes de relações e, dessa forma, “apontar para a necessidade de identificar que comportamentos são desejáveis em uma cooperativa de trabalho corresponde a destacar a necessidade de definir esta organização com qualidade e especificidade capazes de gerar (sic), em torno dela, um alto grau de acordo entre seus membros sobre o que ela é ou deve ser, e que oriente suas ações de forma que ela se torne viável como empreendimento humano com determinados objetivos e função social” (p.7). A compreensão da profissão de Psicólogo como instituição e a concretização de seu trabalho como organização por meio da atuação clínica, por exemplo, possibilita que sejam projetados comportamentos que definam o profissional que atua num sub campo específico da Psicologia, como é o caso da terapia comportamental. Produzir conhecimento sobre os comportamentos que definem a atuação do terapeuta comportamental traz como consequência a necessidade de examinar e de definir conceitos tais como campo de atuação profissional, mercado de trabalho e área de conhecimento. Se não houver uma adequada distinção entre eles, a proposta dos comportamentos de atuação que caracterizam um profissional corre o

risco de estar limitada ou ainda caracterizar um outro tipo de trabalho que não aquele definidor de um campo de atuação profissional.

1.2 Investigação de um campo de atuação profissional e sua distinção com os conceitos de mercado de trabalho e área de conhecimento

Existem distorções e equívocos no entendimento sobre o que caracteriza o mercado de trabalho de uma profissão, seu campo de atuação e a área de conhecimento relacionada a ela. Botomé (1988) afirma que, geralmente, uma profissão é definida por meio das práticas e rotinas estabelecidas social e legalmente como pertencentes a ela. A partir da distinção entre os conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional é possível entender o comportamento do psicólogo como um aspecto que o identifica e o caracteriza. Essa concepção favorece a compreensão de que os aspectos considerados como definidores da profissão de psicólogo e conseqüentemente da atuação como terapeuta comportamental não precisam (e não devem!) ser apenas as rotinas ou convenções delimitadas ao profissional pelas demandas e costumes sociais já estabelecidos. Diferenciar esses conceitos também é fundamental para adequar o planejamento e garantir a execução do processo educacional envolvido na formação do terapeuta comportamental. Uma decorrência da adequada distinção entre esses conceitos é a de que é necessário produzir conhecimento também e principalmente sobre o campo de atuação profissional (e não apenas sobre o mercado de trabalho) para descobrir quais são os aspectos definidores da profissão de psicólogo e, no caso, do terapeuta comportamental.

Rebelatto e Botomé (1999) examinam esses conceitos, contribuindo na distinção entre eles. Segundo os autores, a idéia a respeito do trabalho profissional geralmente é de que o mercado é o fator determinante das possibilidades de atuação profissional. Essa concepção é enganadora: o mercado profissional é caracterizado pelas ofertas de emprego já existentes para cada tipo de profissão. O campo de atuação profissional, por sua vez, é definido pelas possibilidades de atuação, não só aquelas existentes, mas também aquelas que podem ser criadas para atender a necessidades sociais. Um profissional que trabalha em um campo de atuação se depara com diversos tipos de problemas e situações e sua responsabilidade é a intervenção na sociedade, ou seja, “...um campo de atuação profissional caracteriza-se por um conjunto de atividades, em realização ou potenciais, cujo objetivo consiste em conseguir uma intervenção

imediatamente (ou, pelo menos, o mais rápido possível) e abrangente na realidade, de maneira que resolva problemas existentes ou impeça a ocorrência desses problemas” (p.222).

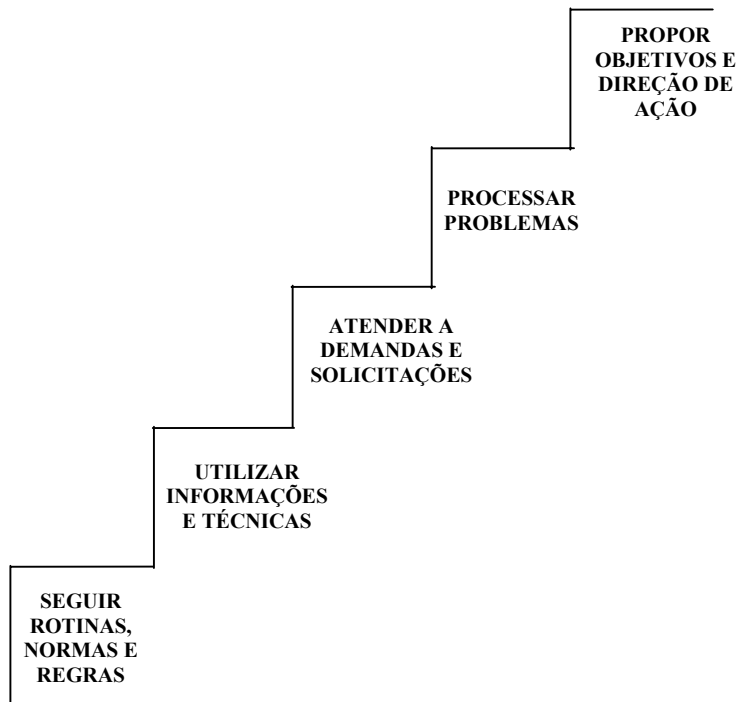
Para realizar a distinção entre campo de atuação profissional e área de conhecimento, Rebelatto e Botomé (1999) salientam que é preciso entender que o campo de atuação tem como objetivo a intervenção em relação aos problemas e situações da realidade, e a área de conhecimento tem como interesse o estudo e produção do saber em relação a algum tema, assunto, problema, fenômeno ou objeto. Tanto o campo de atuação profissional, quanto a área de conhecimento podem comungar do mesmo objeto de interesse, mas seus objetivos são diferentes (produzir saber, no caso da área de conhecimento e utilizar o conhecimento produzido, no caso do campo de atuação). A Tabela 1.1 contém os aspectos definidores de cada um desses conceitos.

Tabela 1.1
Comparação dos aspectos definidores dos conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área de conhecimento

CONCEITOS	ASPECTOS DEFINIDORES MAIS IMPORTANTES E EXEMPLOS
MERCADO DE TRABALHO	Núcleo do conceito: obter emprego, atender a demandas das empresas. Definido pelas ofertas de emprego. Ênfase em práticas existentes e no conhecimento já transformado em técnicas de trabalho. Delimitado pelas demandas da sociedade. Aprendizagem voltada para os instrumentos, técnicas, e “teorias” já em uso ou conhecidos e para atividades, rotinas e técnicas de trabalho em diferentes setores. Preocupação com tipos de cargos e profissões. Formação: cursos e estudos técnicos com época e duração limitados.
CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Núcleo do conceito: intervir nos problemas e necessidades sociais, mudar as situações indesejáveis existentes. Definido pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação em relação a elas. A referência delimitadora não são técnicas, atividades ou instrumentos, mas um fenômeno nuclear de atuação e as possibilidades de intervenção sobre ele. Ênfase em perspectivas de trabalho a construir e desenvolver e não nas rotinas do passado e nas práticas conhecidas. Preocupação com funções das atividades e não com as atividades em si. Voltado para funções, atuações, possibilidades de intervenção. Exigência de formação permanente, estudo contínuo, atualização e aperfeiçoamento constantes. Importante aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a estudar só.
ÁREA DE CONHECIMENTO	Núcleo do conceito: organizar o conhecimento existente ou em produção sobre um assunto ou sobre um fenômeno. Categorias de conhecimento existentes. Lida com os fenômenos, parte deles ou com as relações entre os fenômenos. Preocupação com as respostas aos problemas ou ao que possa ser desconhecido. Quando há o objetivo de desvendar o desconhecido, trabalha com a perspectiva de produzir o conhecimento sobre o objeto central da área e tornar esse conhecimento acessível. Mas a ênfase é na organização do conhecimento já existente. Exemplos de áreas de conhecimento: biologia, fisiologia, química, sociologia, física... Relaciona-se com a produção de “visibilidade” sobre os fenômenos, aumentando as possibilidades de intencionalidade na relação com eles.

Distinguir e utilizar esses conceitos traz como consequência o exame das possibilidades de percepção, compreensão e atuação de um profissional em relação ao seu campo de atuação. Existem diferentes maneiras de perceber, compreender e atuar frente às situações da realidade com as quais um profissional se depara em seu contexto de exercício profissional. Para que seja possível a investigação científica sobre um campo de atuação é necessário estabelecer uma distinção entre esses níveis de percepção, compreensão e atuação de um profissional. Botomé e Kubo (2002) fazem esse exame, utilizando a proposição que Carlos Matus (1997) realiza sobre os limites de compreensão de um dirigente. Segundo os autores, existem cinco níveis de percepção, compreensão e possibilidades de atuação de um profissional, conforme está esquematizado na Figura 1.1.

Figura 1.1
Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação de um profissional, adaptado de Botomé e Kubo (2002)



O primeiro desses níveis é caracterizado por uma orientação para rotinas, regras e normas do sistema em que esse profissional está inserido. A tendência do profissional que atua neste nível é fazer o que lhe é familiar e costumeiro, sem haver projeção ou elaboração em relação ao futuro. SupervalORIZANDO o que é conhecido, o profissional fica estagnado em uma força de inércia, orientando suas ações por meio daquelas que já constituem seu repertório ou aquelas da profissão formalizada. É possível conceber como exemplo aquele professor que “dá” ou “aplica” a mesma aula desde o início de sua carreira, sem demonstrar adaptação às características dos seus alunos e da realidade em que ele está inserido.

No segundo nível de percepção, compreensão e atuação de um profissional já estão incluídos processos de trabalho que utilizam informações e técnicas diferentes, adotadas simplesmente por justaposição àquelas já conhecidas. Nesse nível de compreensão, os novos processos adotados pelo profissional não entram em conflito com os existentes, ou seja, há inovação e mudanças (que muitas vezes são acompanhadas por deslumbramento), desde que não exista ameaça e insegurança em relação ao conhecido e ao familiar. Um exemplo de profissional que trabalha limitado ao segundo nível de percepção, compreensão e atuação pode ser o de um professor que busca atualização, busca novas técnicas para ensinar, mas as usa sem nem saber o porquê. Ou ainda “aplica” as técnicas porque é moderno e bonito, sem refletir acerca de sua utilidade ou função no aprimoramento do ensino.

Segundo os exames de Matus (1997) e de Botomé e Kubo (2002), é possível destacar que no terceiro nível começam a ser incluídas na percepção e compreensão do profissional as demandas e solicitações da população com a qual ele trabalha, e o critério para a atuação é caracterizado pelo raciocínio próprio do “mercado”. As ações profissionais são justificadas simplesmente por haver essa demanda ou solicitação, e não por representarem a gênese de um processo de elaboração de uma atuação (que ainda não existe nesse nível). Imaginando um professor que atua conforme a limitação desse nível, é possível acreditar que ele seja capaz de “escutar” aquilo que seus alunos pedem, sem diferenciar, entretanto, a demanda de quem pede ou solicita daquela demanda de quem será atingido (beneficiado ou prejudicado por meio da atuação profissional). A preocupação em superar esses limites e realizar uma atuação em que há distinção entre o que é problema e o que realmente precisa ser resolvido, começa a ser delineada no quarto nível de atuação profissional.

Quando é examinado e caracterizado o que constitui o problema a ser resolvido, é possível projetar uma ação que o resolva de forma eficaz. No quarto nível de percepção, compreensão e atuação de um profissional, a ação passa a ser orientada pela natureza e pelas propriedades do problema, o que exige capacitação para caracterizar e elaborar soluções adequadas (que quase sempre vão além do que é solicitado e costumeiro). Para que haja atuação e compreensão nesse nível, é necessário que novas atuações sejam realizadas (e por isso, aprendidas), uma vez que não basta mais a prática de rotinas e regras pré-existentes e conhecidas. Trabalhar nesse nível exige do profissional capacidades mais complexas, como no caso do professor, já utilizado como exemplo, exige que ele examine as solicitações dos alunos e da população atingida por seu trabalho, sendo capaz de diferenciar o que é “aparência” daquilo que realmente necessita intervenção. Para que um profissional seja capaz de atuar nesse nível há a exigência de que ele aprenda novos e diferenciados comportamentos.

O quinto e último nível de percepção, compreensão e atuação profissional proposto por Carlos Matus (1997, citado por Botomé e Kubo 2002), é impulsionado pela proposição de objetivos relevantes para a sociedade, incluindo a descoberta ou criação do que precisa ou pode ser feito. Nesse nível, a ação profissional é orientada para possibilidades de atuação (para o campo de atuação), para aperfeiçoamento e para superação do conhecido, do costumeiro, ou seja, ela é orientada para um futuro desejável. Além de superar as rotinas, é necessário que o profissional seja capaz de definir e propor esse futuro desejável, construindo-o pela própria atuação. Não é fácil encontrar um profissional capacitado a atuar nesse nível, e o papel de mudar essa realidade pode (e deve) ser **assumido** pelas organizações formadoras desses profissionais.

Essas características, da maneira como são realizadas as atuações profissionais, contextualizam as práticas de ensino existentes em muitas organizações (Instituições) de Ensino Superior. É preciso conhecer a realidade para, a partir dela, propor soluções possíveis para que o psicólogo possa apresentar um nível de atuação condizente com as necessidades sociais com as quais ele se depara em seu exercício profissional. A atuação de um profissional está diretamente relacionada ao modo como são entendidos a organização e o planejamento do ensino por meio do qual esse profissional estará sendo formado. Dessa forma, as organizações (Instituições) de Ensino Superior precisam considerar esses conceitos ao preparar os profissionais que pretendem formar para atuar na sociedade.

1.3 Planejamento do ensino na formação de terapeutas comportamentais

O planejamento do ensino nas organizações de Ensino Superior interfere diretamente na formação dos profissionais que exercem suas atividades num campo de atuação. São os cursos de graduação, principalmente, que produzem a atuação profissional, ou seja, é por meio do ensino que são definidos e projetados os profissionais do futuro. Sobre isso Botomé (1988) salienta: “são os cursos de graduação os responsáveis pela maior parte do que é feito como trabalho profissional ao formar psicólogos com certas concepções, aptidões, repertório etc” (p.291). Em virtude da importância dos cursos de graduação na formação dos profissionais que atuam na sociedade “parece possível e necessário rever, reorientar e sistematizar a formação dos alunos através da descoberta e da descrição do que o profissional a ser formado deve ser capaz de fazer na sociedade e não apenas dos assuntos em relação aos quais ele deveria ser exposto, ou de descrições das técnicas ou teorias que deveria ‘dominar’ ou ‘saber’” (Botomé, 1988, p.287). Os terapeutas comportamentais, assim como outros profissionais, são formados por organizações que muitas vezes não levam em conta descobertas que possibilitam um planejamento do ensino voltado ao tipo de atuação que esses profissionais devem realizar ao exercerem suas funções.

Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994), pesquisando as concepções e atividades realizadas no campo de atuação da psicologia clínica e relacionando-os às implicações na formação desse profissional, destacam na análise dos dados coletados que “embora apareçam com destaque nos discursos que embasam várias estruturas curriculares e estejam consagrados nos manuais pedagógicos, os objetivos que extrapolam o plano puramente cognitivo (...) quase não são trabalhados durante o curso de graduação. A ênfase na transmissão de conteúdos – objetivo pedagógico mais facilmente alcançável – muitas vezes desarticulados, revela que estamos distantes de oferecermos uma verdadeira ‘formação’ ao futuro profissional” (p.85). Os autores sugerem ainda, a partir da análise e interpretação dos dados coletados, que, mesmo com todas as discussões em torno da estrutura curricular utilizada nos cursos de graduação, a mudança parece ser necessária no que os autores denominam “modos de ensinar” (1994, p.86).

Carvalho (1984), ao pesquisar a concepção que psicólogos têm sobre o que é “atuação psicológica”, encontra dados que sugerem um conceito limitado de atuação adotado por muitos psicólogos. Para a autora, “o que esses fatos sugerem é que o conceito de atuação psicológica não é claro para estes psicólogos, ou mesmo que não existe para eles um **conceito** da atuação

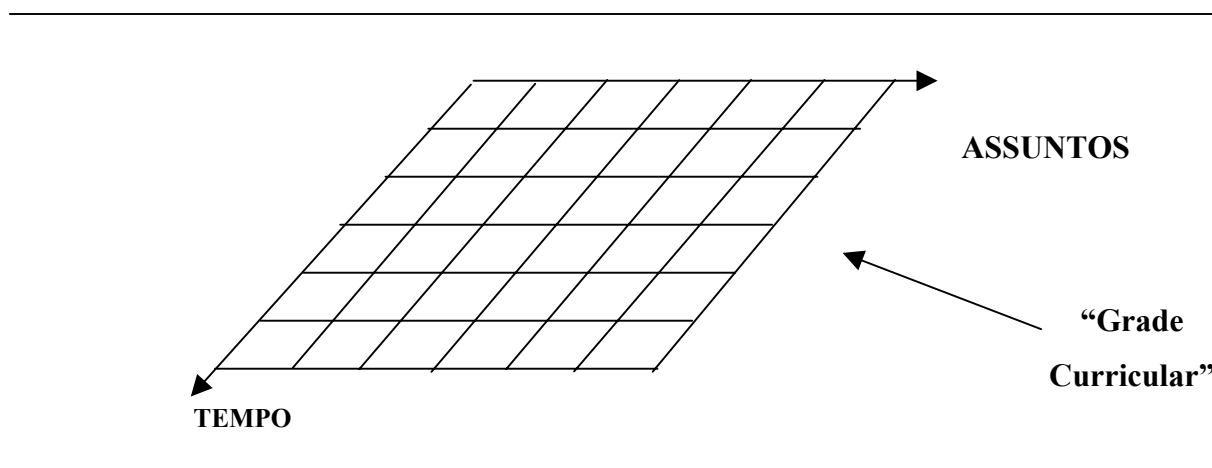
psicológica por equiparação a um modelo aprendido – as atuações claramente percebidas como psicológicas são as que envolvem as técnicas específicas e problemas específicos com os quais o psicólogo entrou em contato durante sua formação” (p.8). Como proposta para modificar tal situação é sugerido que os cursos de graduação (também responsáveis por esta limitada concepção dos profissionais) devem capacitar os alunos para, em primeiro lugar, analisar as situações com as quais se deparam em sua atuação profissional. Em seguida, e somente depois desta análise, é que os alunos podem então desempenhar uma atuação profissional. Capacitar os alunos para realizar esse tipo de análise implica formar profissionais que tenham a oportunidade de construir um conceito de atuação psicológica, e que não o recebam pronto. “Se a formação em psicologia não transmite ao aluno – ou não o leva a elaborar – um **conceito** amplo de atuação psicológica, abstraído dos modelos específicos de trabalho aos quais é exposto nos cursos, parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a psicologia, mas apenas de repeti-la – o que é mais um entre os múltiplos fatores que emperram a expansão da profissão em nosso meio” (p.9).

A formação profissional em psicologia também é estudada por Weber (1985) com o objetivo de caracterizar qual é o espaço da pesquisa nos cursos de graduação. O autor coleta dados que apontam a necessidade de mudança nos currículos dos cursos. Essa mudança não deve ocorrer apenas pelo acréscimo de novas disciplinas nos cursos ou pela decisão de que além da formação de um profissional de Psicologia a graduação deva formar também um pesquisador (até porque esta função é tradicionalmente atribuída à pós-graduação). A proposta do autor é a de “pensar formas de estruturação do curso de Psicologia que permitissem ao estudante participar de um processo de construção de conhecimento em realização... Somente assim lhe seria possível superar a situação de mero consumidor de um conhecimento já pretensamente elaborado, e passar a compreender o processo de sua construção...” (p.12). Esta proposta é coerente com a proposta de Carvalho (1984) no que se refere à necessidade de proporcionar aos alunos condições para que construam seus próprios conceitos e práticas, deixando de simplesmente repetir ou refazer o que já é conhecido.

Botomé e Kubo (2002) afirmam que o planejamento do que é ensinado em organizações de Ensino Superior geralmente é feito por meio da utilização de duas dimensões: assuntos, ou conhecimentos, ou “conteúdos”, ou informações (que precisam ser “ensinados” pelos

professores) e tempo. Esses dois elementos, juntos, constituem o que é denominado de “grade curricular” de ensino, ou seja, a partir da combinação dessas duas dimensões é organizado o “currículo” dos cursos de graduação. A Figura 1.2 mostra uma representação gráfica da combinação dessas duas dimensões, apresentando ainda outro aspecto que caracteriza a “grade curricular”: o preenchimento das unidades do engradado, expressando visualmente a metáfora utilizada. As unidades são compostas pelos “conteúdos” ou “assuntos” e pelo tempo, caracterizando uma “grade” que “prende” os professores, obrigando-os a atuar de acordo com o que foi definido. Mesmo existindo questionamentos e críticas em relação a essa forma de organização do ensino, Botomé e Kubo (2002) salientam que houve pouca mudança em relação a esses conceitos, entendimentos e procedimentos nas organizações de ensino superior.

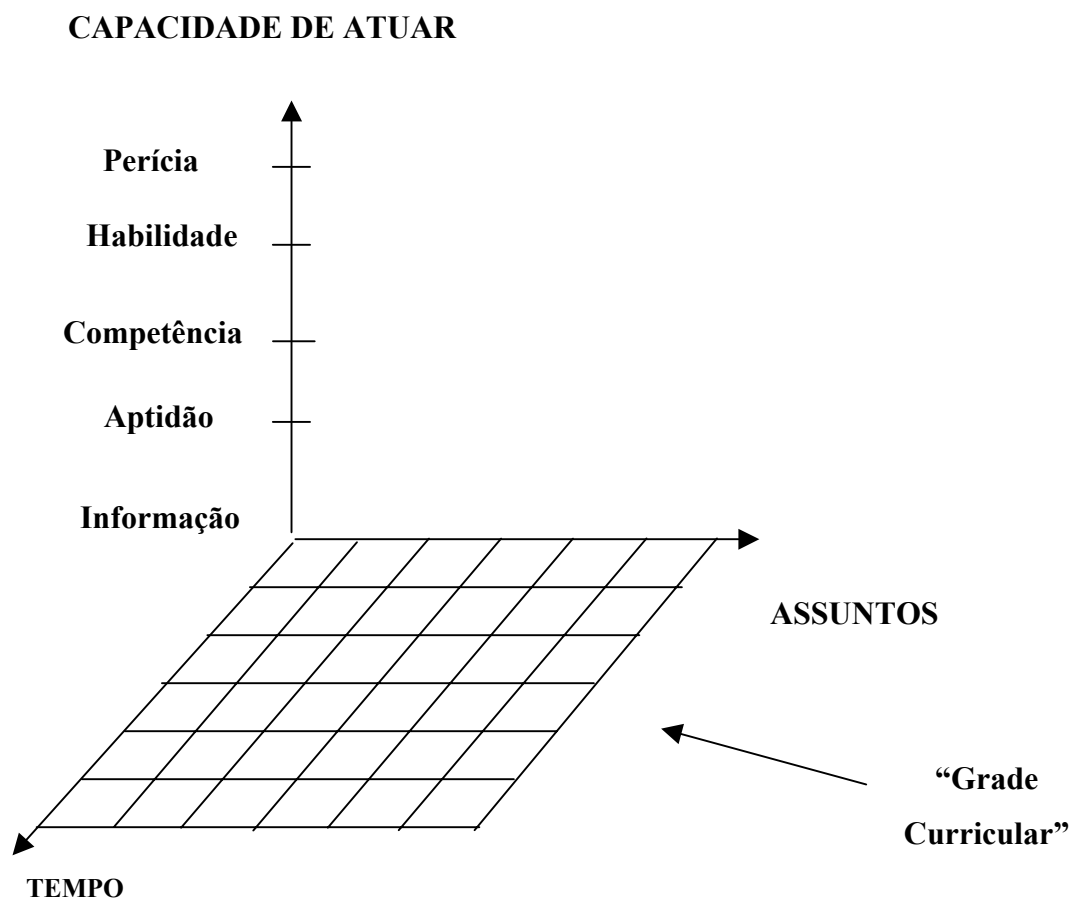
Figura 1.2
Representação gráfica de duas dimensões consideradas pelas organizações de Ensino Superior para planejar o ensino, citadas por Botomé e Kubo (2002)



Botomé e Kubo (2002) examinam a forma de realizar a organização e planejamento do ensino, questionando sua coerência com o entendimento em relação aos conceitos de conhecimento, aprendizagem, ensino e do papel do conhecimento nos processos de aprender e de ensinar. Quando são considerados esses conceitos, principalmente o conceito sobre “conteúdos” e seu papel nos processos de ensinar e de aprender, é preciso também considerar uma terceira dimensão para organizar e planejar o ensino: a capacidade de atuar específica dos egressos dessas

organizações (de Ensino Superior) em situações com as quais vão se defrontar em suas vidas profissionais. A inclusão dessa terceira dimensão (ou variável) na organização e planejamento do ensino permite a construção de um “projeto do curso”, e não mais apenas a elaboração de um “currículo” para o curso. Na Figura 1.3 pode ser visualizada a inclusão dessa terceira variável (capacidade de atuar) na organização e planejamento do ensino.

Figura 1.3
Representação gráfica de três dimensões consideradas para planejar o ensino,
citadas por Botomé e Kubo (2002)



Botomé e Kubo (2002) salientam que a capacidade de atuar de um profissional é caracterizada pela aprendizagem, iniciando com a mera informação sobre os “assuntos” ou “conteúdos” até atingir graus que vão desde a aptidão, a competência e a habilidade, até a condição de perícia (grau máximo de qualidade na atuação de um profissional) na atuação

desejada. É preciso que sejam realizados esclarecimentos em relação ao uso de alguns desses conceitos: a palavra “aptidão”, nesse contexto, significa um grau de capacidade de atuação, e não “prontidão”, da mesma forma que a palavra “habilidade” significa também um grau de capacidade de atuação (mais elaborado do que aptidão), não devendo ser entendido como sinônimo de “pré-requisito”. No contexto apresentado, aptidão, competência, habilidade e perícia são graus de elaboração de qualquer capacidade de atuação e não fenômenos diferentes. É possível visualizar que esses conceitos se referem a graus de aperfeiçoamento de um mesmo fenômeno: a perfeição com que alguém consegue realizar uma determinada atuação na sociedade. Além disso, a “passagem” pelos diversos graus de perfeição da atuação (aptidão, competência, habilidade e perícia) não significa que o profissional faça apenas uma correção técnica, uma vez que é levado em conta o sistema social de referência no qual o profissional atua.

Essa forma de conceber o processo de organização e elaboração do ensino traz como consequência a busca do desenvolvimento da capacidade de relacionar o conhecimento com a atuação. Isso não é simples como usualmente considerado. Essa capacidade de transformar “conteúdos”, assuntos, informações, em ações profissionais não é uma mera “aplicação” do conhecimento, ou ainda uma “apropriação” dele. As concepções difundidas sobre esse processo de transformação de conhecimento em atuação profissional geralmente fazem referência a uma “aplicação do conhecimento”, como se esse processo de transformação ou o próprio conhecimento fosse um objeto e não um processo. Para que seja possível transformar conhecimento em atuação é necessário produzir um outro conhecimento, que extrapole atividades simples como ler ou ouvir e anotar, repetir, adotar e seguir regras ou modelos. Botomé e Kubo (2002) consideram que as expressões mais adequadas para nomear o processo de aprender a agir coerentemente com o conhecimento a que um profissional teve acesso podem ser “re-conhecer” ou “reconstruir o conhecimento” por meio de comportamentos perante as condições existentes no meio que sejam coerentes com o conhecimento existente. A partir da concepção do processo de ensino e de aprendizagem exposta é necessário que seja examinado o conceito de objetivo de ensino, uma vez que ele é relacionado aos comportamentos que são aspirados ao longo da formação acadêmica dos profissionais.

1.4 Objetivos de ensino como comportamentos que precisam ser aprendidos pelo terapeuta comportamental em sua formação

A formação dos psicólogos brasileiros, assim como a de outros profissionais, é realizada em organizações de ensino superior que fundamentam seu processo educativo com ênfase na perspectiva daquilo que o professor decide ou escolhe ensinar. Apesar do valor dado ao fazer do professor, é importante que esse processo possa ser entendido por meio de uma outra perspectiva: o que o aluno precisa aprender. Na década de 1960 surgiram contribuições que salientaram o processo educativo como aquele capaz de produzir alguma mudança comportamental no aluno, por meio do fazer do professor. Essas contribuições ou “tecnologias” foram reunidas em torno da noção de objetivos comportamentais de ensino.

Miranda (1986), descobrindo objetivos comportamentais de ensino para a disciplina Microbiologia do currículo de graduação em Enfermagem, salienta que “o trabalho parte da necessidade de identificar o que o profissional deve estar apto a fazer em relação a alguma coisa e para produzir algo e o que é necessário para capacitá-lo, definindo, a partir daí, qual poderá ou deverá ser a contribuição de uma dada disciplina, ou melhor, o que deve ser ensinado junto à mesma. É uma tentativa de maior aproximação da realidade profissional com a qual o aluno irá se defrontar” (p.208).

Seixas (1984) também é um exemplo de outro professor que estuda objetivos comportamentais no ensino (de Parasitologia) do currículo de graduação em Enfermagem. Ele afirma que deve ser rompida a separação entre as disciplinas com caráter essencialmente informativo, aquelas profissionalizantes (ainda caracterizadas com uma carga grande de informações) e os estágios com ênfase na atuação prática, uma vez que a preocupação com aquilo que os alunos deverão estar aptos a fazer como profissionais deve ser considerada desde o início de seu curso de graduação. Isso não significa que a importância das disciplinas informativas seja abandonada, já que no ensino de terceiro grau os profissionais formados não são apenas técnicos. Ele salienta ainda que a fundamentação “teórica” e científica da atuação realizada é essencial para uma adequada percepção do quê fazer e como fazer. Nesse sentido, a proposta efetuada pode implicar um currículo “em que a fundamentação teórica e o exercício prático sejam ensinados de forma inter-relacionada ao longo de toda a duração do curso, garantindo um gradativo aumento

da complexidade dos comportamentos envolvidos, seja no nível de atuação prática, seja no nível de inter-relacionamento entre conhecimentos de diferentes áreas” (p.147).

Para favorecer o entendimento em relação ao que realmente é objetivo comportamental de ensino é preciso que seja realizado um cuidadoso exame sobre o conceito de comportamento. De nada adianta conceber o ensino em termos de objetivos comportamentais se não há compreensão da complexidade desse fenômeno. São freqüentes os equívocos em relação à proposição de objetivos comportamentais em virtude do desconhecimento do que é comportamento.

1.5 O conceito de comportamento e suas implicações para compreender os processos de ensinar e aprender

Quando é colocada em exame a noção de comportamento, é importante analisar como esse conceito é entendido, uma vez que sofreu muitas modificações ao longo do século XX. A Psicologia, desde o final do século XIX, aperfeiçoou muitos conceitos, e o de comportamento foi um dos que evoluiu de forma acentuada nesse período. Botomé (2001), explorando a evolução desse conceito, afirma que o *fazer humano* foi objeto de especulações filosóficas, religiosas e até “demoníacas” desde quando o homem ainda nem concebia a si mesmo como *humano*. Na Filosofia ele já foi explicado por analogias com a natureza ou por derivados de concepções religiosas, permanecendo a idéia de que o comportamento é determinado por entidades internas, imateriais.

A superação do mistério começou a ser delineada no século XX, quando as *teorias da ação* sustentaram a idéia de que o *fazer humano* é a forma de *ser-no-mundo*. Seguindo a análise de Botomé (2001) é descrito que os estudos de Heisenberg permitiram o surgimento do *princípio da incerteza*, da noção de caos, imprevisibilidade e indeterminação, o que dificultou ainda mais a compreensão dos determinantes do comportamento. Os movimentos ecológicos, por outro lado, contribuíram para o entendimento de que, ao mesmo tempo em que o homem é determinado pela natureza, ele também a determina. Quando a área de conhecimento chamada Psicologia começou a ser desenvolvida, atentando para compreensão e tratamento das patologias da conduta, o *fazer humano* passa a ser o próprio objeto de estudo dessa área de conhecimento, recebendo o nome de comportamento.

De Rose (2001) indica para uma distinção entre comportamentos operantes e respondentes, afirmando que o comportamento respondente envolve a musculatura lisa e as glândulas (é involuntário) e o operante envolve a musculatura estriada (é voluntário). Assim, no comportamento respondente uma resposta é eliciada por um estímulo antecedente (por exemplo, comida na boca elicia uma resposta, nesse caso, salivação). O comportamento respondente é importante para o funcionamento e sobrevivência do organismo, constituindo parte de suas capacidades inatas. O comportamento operante, por sua vez, foi alvo de importantes pesquisas e contradições, até que fosse possível encontrar uma definição compartilhada por psicólogos e cientistas que se dedicam ao seu estudo.

O comportamento, em 1938, foi considerado por Skinner como uma parte da atividade total de funcionamento de um organismo. Em 1969, ele salienta que o entendimento do comportamento operante deve incluir o papel das inter-relações entre o estímulo antecedente, a resposta e o estímulo conseqüente. Segundo Botomé (2001), a partir dessa definição, Skinner representou a síntese de uma descoberta que alterou o que era entendido por comportamento, trazendo a noção de que o que um organismo faz é uma operação em relação ao seu meio. Assim, ficou esclarecido que o conceito de *fazer* trazia a decorrência de haver mudança no meio, e este, por sua vez, deixava de ser apenas o que existia para ser também o que passava a existir por meio da ação do organismo.

Quando revisou o conceito de reflexo (comportamento reflexo), em 1931, Skinner propôs que ele deveria ser entendido como uma correlação entre estímulo e resposta. “O reflexo deixava de ser considerado a resposta (R) do organismo diante de um estímulo (S) para ser considerado a relação (S–R) entre um estímulo e uma resposta. O estímulo e a resposta eram apenas dois componentes usados para identificar a relação existente por meio da análise dessa mesma relação” (Botomé, 2001, p.691). Pavlov, em 1934, afirmou que a unidade de análise não era a atividade, ação ou resposta do organismo, mas sim o reflexo, entendido como relação entre agente externo e ação do organismo. Em 1935, novamente é Skinner quem avança no conhecimento sobre esse conceito, passando a considerar que os estímulos e as respostas variam de um instante para outro, e isso faz com que o reflexo não possa ser definido em termos da relação entre um estímulo particular e uma resposta particular. Reflexos passam a ser, então, relações entre classes de respostas e classes de estímulos (como classe Skinner entendia todos os

eventos ou todas as dimensões dos eventos que pudessem definir ou fazer existir a relação). A partir dessa contribuição, as unidades de comportamento passaram a ser consideradas classes de respostas e classes de estímulos.

Schick (1971), citado por Botomé (2001), faz um estudo dos trabalhos de Skinner publicados entre 1932 e 1969 e enfatiza a diferença entre consequência que é seguida a uma classe de respostas e consequência que é produzida por uma classe de respostas. Para Schick a definição de comportamento (operante) deve fazer referência à relação entre certas propriedades das respostas e ao efeito dessas propriedades das respostas no ambiente e não a outras propriedades dessas mesmas respostas. Catania (1973, também citado por Botomé, 2001) prosseguindo com o exame do conceito de comportamento operante, explicita que o conceito desse comportamento deve ser fundamentado em uma ênfase nas propriedades das relações entre respostas e estímulos, e não nas propriedades das classes de respostas. O aspecto crítico de um comportamento operante é a relação entre eventos ambientais e respostas, mais especificamente entre propriedades de uma classe de respostas e propriedades de uma classe de eventos ambientais e não apenas entre classes de respostas e classes de estímulos.

Botomé (2001), depois de realizar o exame sobre a evolução desse conceito, conclui que “o comportamento de um organismo é uma relação entre o que ele faz (a resposta ou a ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e conseqüente a esse *fazer*” (p.705). É importante salientar que ambiente, nessa análise, é entendido como o que acontece antes da ação de um organismo ou junto com ela e o que acontece depois dessa ação, sendo constituído então por uma interação entre o que existe quando uma ação ocorre e o que existe depois de sua ocorrência. Os três componentes que definem a noção de comportamento estão representados na figura 1.4.

Figura 1.4
Representação dos três componentes que constituem a noção de comportamento
como a relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente
(anterior e posterior à ação) em que o faz

SITUAÇÃO	AÇÃO	CONSEQÜÊNCIA
O que acontece antes ou junto à ação de um organismo	Aquilo que um organismo faz	O que acontece depois da ação de um organismo

A relação entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz também é considerada por Sidman (2001) quando afirma que “o comportamento não ocorre em um vácuo. Eventos precedem e seguem cada uma de nossas ações. O que fazemos é fortemente controlado pelo que acontece a seguir – pelas conseqüências da ação” (p. 50). Tourinho (2001) é outro autor que afirma a importância da definição do comportamento como relação, indicando que referências a eventos isolados como uma resposta ou descrições de condições ambientais, não são identificadas como descrições comportamentais plenas (a resposta ou as condições ambientais são consideradas numa análise de um comportamento, mas não representam ou indicam o comportamento). Tourinho (2001) salienta ainda que o estudo do comportamento leva em conta as relações do organismo com eventos que lhe são externos, enfatizando assim a condição fundamental de examinar o ambiente em que o organismo está inserido. Se não for incluído o exame e a identificação dos eventos aos quais a resposta está relacionada e que a mantém, não é possível afirmar que um comportamento foi explicado.

Esclarecer que o comportamento é entendido como uma *relação* é fundamental para poder descobrir quais são as relações que um terapeuta comportamental deve ser capaz de estabelecer com o meio para realmente estar atuando como tal. E para descobrir essas relações, o meio é o que deve ser mapeado para planejar cursos de graduação com objetivos de ensino que caracterizem as ações significativas que o profissional deve apresentar em relação ao meio. A partir do entendimento do que é comportamento também é possível compreender o que é *ensinar* e *aprender*, uma vez que estes são comportamentos de interesse para planejar a formação de terapeutas comportamentais.

Ensinar e aprender são comportamentos. Como é possível então compreendê-los a partir das considerações feitas? Essas expressões fazem referência direta ao processo do que faz um professor e do que acontece com o aluno como decorrência do fazer desse professor. A análise de cada um desses comportamentos mostra que o comportamento de ensinar é definido “por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno” (Kubo e Botomé, 2001, p.143). O conceito de ensinar tem, em seu núcleo definidor, um acontecimento necessário: a ocorrência de aprendizagem. Não é possível um professor afirmar que ensinou se o aluno não aprendeu. A mudança de comportamento do aluno (alterações de suas relações com o meio) é o que, fundamentalmente, evidencia aprendizagem. Não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com o meio é que evidenciam o que de fato ele está produzindo de transformações nesse meio, ou seja, é o que o aluno conseguirá fazer com seu meio que evidenciará a ocorrência de aprendizagem.

O professor, ao ensinar, deve levar em conta alguns aspectos que estão relacionados às suas classes de respostas (suas ações) e que precisam ser explicitadas para que seja possível entender melhor a relação comportamental “ensinar”. Um aspecto a destacar é que as características das classes de respostas do professor não definem necessariamente que ele ensinou. A efetividade do ensino é influenciada pelos resultados que serão produzidos pelas ações do professor, ou seja, o que demonstrará a efetividade do ensino é a relação funcional entre propriedades definidas de classes de respostas do professor com aspectos, também definidos, do que acontece com a aprendizagem do aluno.

O comportamento de aprender, por sua vez, pode ser entendido como a capacidade de agir de modo diferente frente a uma classe de estímulos, ou seja, um organismo aprende quando, diante de uma classe de estímulos antecedentes, percebida e caracterizada por ele, consegue, a partir de suas ações, alterar o meio ou as classes de estímulos conseqüentes, de modo significativo e de interesse para ele. Com o exame desses dois conceitos, ficam caracterizados os comportamentos de “ensinar” e de “aprender” como comportamentos em interação, em relação aos quais o do professor é de grande importância. É ele quem “procura ensinar ao aluno uma

maneira de relacionar-se com sua realidade (as circunstâncias com que se defrontará na sociedade) diferente da que ele tem condições de apresentar sem um auxílio de alguém” (Kubo e Botomé, 2001, p.151).

Tomando o modelo de que comportamento pode ser analisado como a relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes ($S_A - R - S_C$), Kubo e Botomé (2001) realizam uma análise do processo de ensinar e de aprender em que: a classe de estímulos antecedentes é formada pelas características da situação com as quais o professor deve lidar, a classe de respostas são as ações do professor e a classe de estímulos conseqüentes é caracterizada pelos resultados que foram obtidos por meio das classes de respostas do professor. Analisando os estímulos antecedentes no processo de ensinar e de aprender, os autores definem que a situação problema para o professor (que é uma relação entre o que o aluno faz e a realidade em que o faz) é caracterizada por um desempenho inicial do aprendiz perante uma situação, que produz um determinado resultado. Se o professor não conhece a realidade com a qual o aluno deve estar apto a lidar, o desempenho que é capaz de apresentar e o que ele consegue obter (resultados) com esse desempenho, o professor corre o risco de, por ignorá-los, apenas “apresentar informações e cobrar adesão do aluno” como se “falar sobre as informações apresentadas” ou “agir de acordo com receitas dadas” fossem as grandes características definidoras do que constitui “ensinar”.

O segundo aspecto que deve ser levado em conta pelo professor também faz referência ao comportamento do aluno, só que ao que ele deveria estar apto a realizar depois de aprender (objetivos de ensino). Esses “comportamentos de interesse” têm três componentes: a situação-problema com a qual o aluno irá se defrontar, o desempenho que ele deverá apresentar perante essa situação de forma a produzir o terceiro componente, que é um resultado de valor (mudança na situação problema com a qual se defronta) para a sociedade e para si próprio. Esses componentes constituem importante fator de investigação, conhecimento e decisão por parte de quem ensina para poder compor o que constituirá os objetivos de ensino e quais procedimentos adotar para planejar e realizar o ensino ou as interações que vai desenvolver com os alunos.

Segundo a análise de Kubo e Botomé (2001), o terceiro aspecto das características da situação antecedente que compõe o comportamento de ensinar é integrado pelas características do aprendiz, precisando, assim como os demais, ser levado em conta pelo professor ao “ensinar”. As

características do aprendiz (idade, habilidades que já desenvolveu, etc) orientarão a natureza das decisões sobre os objetivos, sobre as aprendizagens intermediárias a desenvolver para chegar a atingir tais objetivos, as estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização do programa de ensino, bem como o tamanho ou a complexidade de cada unidade de ensino que o professor irá desenvolver. Além dos três aspectos citados, o professor deve levar em conta os “recursos de ensino existentes” para tomá-los como ponto de partida, buscando superar ou ir além das limitações das circunstâncias existentes.

Seguindo com a utilização do modelo de comportamento como relação ($S_A - R - S_C$), fica claro que a resposta (R) é caracterizada pelas ações do professor. Os autores, analisando o componente “resposta”, salientam que quaisquer que forem as ações do professor, elas precisarão produzir os resultados de interesse para poderem receber o nome de “ensino”. Se o professor apresentar um tipo de resposta que não produza o estímulo conseqüente desejado, então não é possível afirmar que houve ensino.

O último componente dessa relação (situação conseqüente) é formado pelas características dos produtos ou resultados gerados por meio das classes de respostas do professor. Uma dessas características é a alteração no comportamento original do aprendiz: o desempenho inicial (inadequado ou insuficiente) desaparece ou diminui e surge um novo desempenho. O principal a ser considerado em relação ao comportamento do aprendiz não é o desempenho inicial ou o final, e sim a mudança de um para o outro. Quando essa mudança tiver ocorrido por meio das ações do professor, pode ser afirmado que houve ensino. Se a mudança ocorrer sem a intervenção de alguém, pode então ser afirmado que ocorreu apenas aprendizagem. Além dessa característica existe outra que demonstra a ocorrência de que houve ensino: o aumento da probabilidade de ocorrência das novas maneiras de agir, em situações com propriedades semelhantes àquelas da situação-problema. A última característica desse componente faz referência aos “outros comportamentos do aprendiz”, ou seja, quando as condições e os objetivos de ensino são de boa qualidade, há a possibilidade de que outras aprendizagens sejam realizadas, mesmo sem terem sido previstas pelo professor.

Para que um professor possa desenvolver um programa de ensino, precisa levar em conta alguns aspectos da realidade, aspectos que não são “dados” ao professor. Ele precisa produzi-los por meio de observação (mesmo que indireta) e de descrições apropriadas para orientar suas

decisões e atividades como educador. As fontes utilizadas para descobrir cada um dos aspectos referidos por Kubo e Botomé (2001) são o conhecimento existente e as situações que constituem a realidade dos alunos. A ação do professor é, na verdade, uma cadeia de ações integradas, onde cada uma delas cria condições para que ocorra uma ação seguinte, formando uma complexa seqüência de classes de ação. Elucidar o “conceito comportamental de ensinar” implica entendê-lo como uma “definição que explicita os componentes envolvidos em um comportamento, caracterizando a relação entre o que um organismo faz e o ambiente em que o faz” (p.157). Há uma estreita ligação e relação de interdependência entre as classes de fenômenos “ensinar” e “aprender”. Elas estão relacionadas com “comportamentos-objetivo” e, uma vez que eles definem o que deve ser “aprendido”, então são o foco de análise desses dois eventos e também o elo de ligação mais importante entre “ensinar” e “aprender”.

Botomé (1987) destaca que, para poder realizar um ensino voltado para uma efetiva atuação dos aprendizes nas situações onde irão viver, é necessário ter claro: (1) o que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem “formados”, (2) com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar, quando estiverem “formados”, para produzir esses resultados e (3) o que os aprendizes necessitarão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais. O ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que é necessário produzir e com o que é preciso lidar para poder produzir esses “resultados de interesse”. A partir dessas duas especificações é que será possível definir quais as ações humanas necessárias para a produção desse resultado, a partir dos aspectos concretos da realidade (situações) com os quais o profissional precisará lidar. Geralmente o ensino é planejado sem levar em conta essas considerações e, mesmo quando os objetivos de ensino são apresentados sob a forma de comportamentos, o que usualmente é feito é simplesmente colocar “conteúdos” tradicionais sob a forma de ações observáveis.

Botomé (1987) propõe um esquema de etapas de decisões ou de comportamentos de quem planeja o ensino, colocando o conhecimento existente e disponível não como o ponto de partida para o planejamento do ensino, e sim como um instrumento para desenvolver os comportamentos humanos (as aprendizagens) significativos para o aprendiz estar apto a lidar com as necessidades (situações) da comunidade onde vai inserir-se como profissional ou como pessoa. Avançando

ainda mais com os conceitos de descoberta dos comportamentos significativos e de sua proposição como objetivos de ensino, o autor enfatiza a importância dos comportamentos dos docentes para que seja possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem viável. Nessa discussão, ele propõe que o ponto de partida para o planejamento e realização do ensino é a caracterização das situações com as quais o aprendiz necessitará lidar após “formado” e o que deverá resultar de suas ações quando lidar com essas situações. Em seguida ao conhecimento sobre esses dois aspectos da realidade é possível a tomada de uma nova decisão: quais são as ações apropriadas para que o profissional formado lide com a realidade com a qual se depara e que permitam produzir o que é significativo para dar conta das necessidades da região onde o profissional vai atuar.

A partir dessa caracterização é possível então descobrir o que o aluno precisa aprender para ser capaz de realizar as ações necessárias de forma a lidar com as situações e a produzir transformações significativas nessas situações. As etapas seguintes envolvem descobrir os recursos e o repertório de comportamentos que os alunos possuem, organizar a seqüência do conjunto a ser ensinado para, em seguida, tomar a decisão sobre os “meios de ensino” (instrumentos, recursos, ambientes e procedimentos que podem ser usados). A próxima etapa é a realização do ensino, e o resultado será o profissional formado. Depois de concluído, é fundamental realizar a avaliação da eficácia do ensino.

Planejar ou programar ensino considerando os comportamentos que os alunos deverão apresentar implica mudanças em relação ao papel do professor e do aluno nesse processo. Keller (1972) pode ser considerado um dos precursores dessas mudanças. Em um artigo nomeado *Adeus, Mestre!*, reproduzido por Kerbauy (1983) ele relata a experiência de cursos desenvolvidos, inclusive no Brasil, que incluíram em seu planejamento os comportamentos que cada aprendiz deveria apresentar ao término de cada curso. Sua experiência precursora segue sendo aperfeiçoada e aprimorada por novas pesquisas.

Em relação à formação de terapeutas comportamentais é possível propor, a partir da descoberta dos comportamentos que caracterizam sua atuação profissional, objetivos de ensino que favoreçam o desenvolvimento dos profissionais que trabalham nesse campo de atuação. É preciso planejar as relações que o terapeuta comportamental deverá ser capaz de estabelecer com o meio para (se necessário e a partir disso) propor mudanças na formação profissional.

1.6 Terapia Comportamental: histórico e evolução

Mas o que é afinal Terapia Comportamental? Existem diferenças entre a Terapia Comportamental e outros tipos de terapia que trabalham com orientações teóricas e metodológicas diversas? As descrições sobre os diferentes tipos de psicoterapia são muitas e polêmicas, sendo fundamental o exame de alguns desses conceitos. Strupp (1978) afirma que sem a preocupação de uma definição formal, pode ser dito que psicoterapia é um processo interpessoal que tem a intenção de produzir modificações de sentimentos, cognições, atitudes e comportamentos que causam problemas para a pessoa que procura ajuda de um profissional treinado. Talvez essa definição (também) possa ser contestada por profissionais de diferentes enfoques terapêuticos existentes; entretanto, uma das características citadas (a de que psicoterapia é um processo interpessoal) possivelmente seja aceita por todos aqueles dedicados ao estudo e prática de psicoterapia. Wolpe (1969), por sua vez, preocupado com uma definição formal, afirma que Terapia Comportamental (prescrição de métodos terapêuticos baseados no estabelecimento de princípios experimentais de aprendizagem) é essencialmente aplicação de conhecimentos produzidos por pesquisa básica, com os cuidados de pesquisa científica. Derivou principalmente da psicologia experimental, tendo débitos com a fisiologia e farmacologia e é consistente com a moderna medicina na procura de reverter ou controlar doenças por meio do conhecimento dos mecanismos sobre os quais elas dependem.

Para que seja possível entender o “estado atual” da Terapia Comportamental é necessário examinar brevemente sua origem e evolução. Franks (1999) considera que as “pedras angulares” da Terapia Comportamental são o trabalho de Pavlov sobre o condicionamento clássico, o trabalho de Watson sobre o comportamentalismo, o de Thorndike sobre a aprendizagem e o de Skinner sobre o condicionamento operante. A partir desse “alicerce” a Terapia Comportamental foi desenvolvida basicamente a partir da década de 1960, tendo sofrido modificações desde então. O termo *Terapia Comportamental* parece ter sido utilizado inicialmente por três grupos de pesquisadores, praticamente de forma independente. Seguindo o exame de Franks (1999) em relação a essa situação, ele afirma que em 1953, Lindsley, Skinner e Solomon fizeram referência ao emprego do condicionamento operante em pacientes psicóticos como *Terapia Comportamental*. A primeira vez que o termo apareceu de forma impressa foi em 1959, sendo definido por Eysenck como a aplicação das “modernas teorias da aprendizagem” no tratamento

de distúrbios psicológicos, enfatizando o uso do condicionamento operante, do clássico e da modelagem. O terceiro grupo de pesquisadores a utilizar o termo foi comandado por Lazarus, em 1958, quando ele afirmou que *Terapia Comportamental* implicava no acréscimo de procedimentos objetivos de laboratório à psicologia tradicional.

Rangé (1995), por sua vez, afirma que o movimento da *Terapia do Comportamento* teve início em 1958 com o livro *Psychotherapy by reciprocal inhibition*, de Joseph Wolpe. A partir desse acontecimento, a produção de pesquisas, reflexões, reformulações teóricas e aplicações da Terapia Comportamental foi multiplicada, resultando no que Rangé (1995) denomina “uma das mais promissoras áreas de investigação em psicologia clínica desde o lançamento dos *Estudos sobre a histeria* de Freud em 1895” (p.37). Barcellos e Haydu (1995) afirmam que Kazdin (1985) considera que a evolução da atual Terapia Comportamental foi realizada a partir do desenvolvimento das pesquisas em Fisiologia na Rússia, do surgimento do Behaviorismo na América e de desenvolvimentos na Psicologia da Aprendizagem, confirmando a consideração de Franks (1999).

Wolpe (1969) cita outro acontecimento como ponto inicial de concepção da Terapia Comportamental: os experimentos de Watson e Rayner em 1920 com o pequeno Alberto. Esses cientistas tentaram condicionar medo em um menino de onze meses que não apresentava reações de medo a uma série de estímulos (como uma rata branca, um coelho e um cachorro que foram apresentados a ele como uma avaliação antes do estudo). Ao emparelhar a apresentação da rata (considerada um estímulo neutro porque não provocava temor) com um ruído produzido ao bater numa barra de aço com um martelo, Alberto emitia uma resposta de sobressalto. Depois de sete repetições do emparelhamento, a apresentação da rata (estímulo condicionado), mesmo sem a presença do ruído (estímulo incondicionado), provocava choro em Alberto. Os experimentadores também perceberam que a reação de medo passou a ser generalizada para os outros objetos que antes dos ensaios de condicionamento não provocavam tal reação. A importância desse experimento está ligada principalmente ao fato de que ele demonstra a evidência da possibilidade de condicionamento dos medos. Essa descoberta sugeriu que os medos e o comportamento de evitação poderiam ser aprendidos e, se assim fosse, poderiam ser vencidos por meio de aprendizagens alternativas. Três anos mais tarde, Jones, uma aluna de Watson, continuou suas pesquisas com um novo desafio: como vencer os temores de Pedro, um menino de 34 meses, que

tinha medo de diferentes estímulos, muitos dos quais Alberto também chegou a ter. A técnica utilizada consistia em apresentar um desses estímulos que amedrontava Pedro (no experimento foi utilizado um coelho) gradativamente, enquanto ele comia. A intenção da experimentadora era associar estímulos (comida) e respostas (comer) agradáveis com o objeto temido. Jones conseguiu, depois de utilizar a técnica, fazer com que Pedro não reagisse aversivamente quando o coelho foi liberado para sair da jaula, conseguindo até brincar com ele. Esses experimentos demonstraram o papel do condicionamento na aprendizagem de comportamentos “neuróticos”, seus métodos de investigação foram significativos e proporcionaram um paradigma a seguir em Psicologia Clínica (Kazdin, citado por Franks, 1999).

Independente de haver ou não um consenso sobre o início formal da Terapia Comportamental é possível entender que, a partir desses marcos, ela foi desenvolvida em diversos países (como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, México, Brasil, etc) e por diversos pesquisadores, o que contribuiu para uma extensa polêmica em relação ao que é ou não Terapia Comportamental. Franks (1999) salienta que as discussões em torno de assuntos conceituais, teóricos, profissionais e técnicos são abundantes e também pacíficas. Para ele “a Terapia Comportamental contemporânea reflete uma combinação de procedimentos verbais e de ação, o emprego de métodos multidimensionais em vez de abordagens únicas, a atenção cada vez maior na responsabilidade do paciente e do terapeuta, a ênfase nos determinantes atuais mais que nos históricos, o respeito com os dados e uma prudente disposição de ir além dos limites restritos do condicionamento tradicional, ou inclusive da teoria da aprendizagem E-R, para obter sua base de dados” (p.8). Um equívoco em relação ao que é Terapia Comportamental ocorre quando ela é considerada como um mero conjunto de técnicas específicas, derivadas das noções de aprendizagem. Muito maior do que a preocupação com o uso de uma ou de outra técnica é a preocupação dos terapeutas comportamentais com sua metodologia de investigação e atuação a característica que integra a Terapia Comportamental.

Uma das discussões polêmicas e controversas encontradas nesse sub campo de atuação é em relação à terapia comportamental e à terapia cognitivo-comportamental. Este movimento surgiu como reação contra a ênfase dada pelos primeiros terapeutas comportamentais às respostas e ações observáveis dos indivíduos. Na década de 1970, terapeutas como Mahoney (1977) e Beck (1976), citados por Franks (1999), introduziram a “revolução cognitiva” na Terapia

Comportamental, criando a idéia de que haviam paradigmas a serem quebrados, possibilitando um novo enfoque de intervenção. O questionamento – talvez uma falsa controvérsia – estava baseado no fato de que comportamentos como pensar, sentir, perceber, não eram observáveis e, portanto, não constituiriam um processo “comportamental”. Isso, nas palavras do próprio Skinner (1991), é um equívoco. Ele mostra o quão é desnecessária a distinção entre cognitivo e comportamental, uma vez que a cognição – uma maneira de reificar o processo de conhecer – é um processo comportamental. A diferença por não ser diretamente observável não torna tal processo menos comportamental do que os que são diretamente observáveis.

As definições sobre o que é ou não terapia comportamental geralmente se enquadram em duas classes: as definições doutrinárias (que a vinculam com teorias, leis ou princípios de aprendizagem) e as definições epistemológicas (que a vinculam com as diversas maneiras de estudar os fenômenos clínicos). Não é possível descrever uma conceituação que seja consenso entre todos os terapeutas comportamentais, e dessa forma são listadas algumas características que integram ou unificam a definição da terapia comportamental, tais como as descritas por Kazdin (1978), citado por Franks (1999): 1) há uma ênfase nos determinantes atuais do comportamento e na mudança do comportamento manifesto como o principal critério pelo qual se avalia o tratamento; 2) a especificação do tratamento é feita em termos objetivos, possibilitando sua réplica; 3) predomina a confiança na investigação básica em psicologia, visando o estabelecimento de hipóteses sobre o tratamento e as técnicas terapêuticas específicas; 4) no tratamento e nas medições é dada ênfase na especificidade das definições e explicações.

A evolução da terapia comportamental em suas décadas de existência foi ampla e conturbada. Mesmo assim, alguns aspectos permaneceram intocados, tais como a ênfase original na quantificação, o pensamento rigoroso, mas receptivo, a metodologia científica e a teoria da aprendizagem. As mudanças ocorreram principalmente em torno da complexidade dos fenômenos abordados, criando a necessidade de uma perspectiva multidimensional, interdisciplinar, aberta aos conhecimentos e metodologias de disciplinas enquadradas fora da terapia comportamental (em outro tempo de sua história). Essa evolução leva em conta a busca da incorporação de novas descobertas à terapia comportamental, mantendo sempre presente sua tão característica integridade científica.

Neuringer (1970) salienta que até os críticos concordam que os terapeutas comportamentais causaram grande impacto na prática e nas técnicas da psicologia clínica. Focalizando na modificação de comportamentos específicos, esses psicólogos foram capazes de ensinar indivíduos portadores de necessidades especiais severas a cuidarem de si próprios; extinguir comportamentos auto-destrutivos em crianças autistas e esquizofrênicas, assim como a ajudá-las a se comunicar com outras crianças e adultos; a aliviar desordens do discurso; acabar com mutismo e a lidar com uma variedade de sintomas motores e do pensamento, tais como fetichismo, tiques, tabagismo, alcoolismo, pensamentos suicidas e ruminações depressivas. Os terapeutas comportamentais obtiveram sucesso onde outros terapeutas, utilizando técnicas tradicionais de psicologia clínica falharam. O autor salienta que a eficácia da terapia comportamental está no seu caráter prático e concreto de abordagem ao comportamento.

Compreender a evolução da terapia comportamental é fundamental para poder contextualizar a atuação daqueles que trabalham nesse campo profissional. No início de seu desenvolvimento e a partir de cada descoberta realizada, os terapeutas comportamentais tinham modos característicos de atuar. A partir do conhecimento disponível, quais são os comportamentos característicos do terapeuta comportamental? E como pode o terapeuta comportar-se de modo coerente com o conhecimento existente? É possível que novas descobertas sejam realizadas, o que pode favorecer ainda mais o desenvolvimento e avanço da atuação profissional em terapia comportamental.

DESCOBERTA, ORGANIZAÇÃO E DECOMPOSIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS QUE DEFINEM A ATUAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL

2.1 Fontes de informação

O ponto de partida para descobrir os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental foi a proposta de classes gerais de comportamentos de um profissional de nível superior apresentados por Kubo e Botomé (2003). Na Tabela 2.1 é possível observar a proposta dos autores em relação a três tipos de atuação profissional do psicólogo, compostas por seis classes gerais de comportamentos cada uma. Essa proposta foi o ponto de partida para encontrar as seis classes gerais de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental.

Tabela 2.1

Classes de comportamentos profissionais do psicólogo comportamental em relação às classes gerais de comportamentos relacionadas a produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos comportamentais

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
(PESQUISA)	(ENSINO)	(INTERVENÇÃO DIRETA)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre processos comportamentais	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre processos comportamentais	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	B Projetar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre processos comportamentais	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	C Executar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas sobre processos comportamentais	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	D Avaliar intervenções realizadas em relação a processos comportamentais
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas sobre processos comportamentais	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	E Aperfeiçoar intervenções em relação a processos comportamentais a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre processos comportamentais	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre processos comportamentais

2.2 Procedimentos

a) De identificação de cada unidade da classe de comportamentos

Para identificar as diferentes unidades das classes de comportamentos que compõem a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental foi utilizada a noção de sentença completa, conforme pode ser visto na Tabela 2.2.

Tabela 2.2
Três componentes por meio dos quais uma oração pode ser analisada sintaticamente

SUJEITO	VERBO	COMPLEMENTO

Conforme é possível observar na Tabela 2.2 o primeiro elemento presente em uma análise sintática é o sujeito da frase ou, no caso, o sujeito que realiza uma ação. O segundo elemento é um verbo que indica o tipo de ação que esse sujeito realiza e o terceiro componente é constituído por um complemento do verbo, que geralmente se refere a que ou ao que se dirige a ação do sujeito. Esses três elementos e as regras que compõem uma análise sintática possibilitaram uma analogia com o processo de aprendizagem.

No processo de aprendizagem, o sujeito da oração (ou no caso, o sujeito da aprendizagem) foi considerado o aluno como profissional formado, ou seja, o que orienta o processo de aprendizagem é a atuação que esse aluno vai desempenhar quando formado. O complemento, por sua vez, foi considerado o que existe de conhecimento em relação a fenômenos, objetos, processos, problemas, técnicas, procedimentos, etc. Restou então descobrir qual será a capacidade de atuar, ou seja, qual o verbo que melhor nomeia o que o profissional deve ser capaz de fazer em relação a cada um dos complementos explicitados. Na Tabela 2.3 é possível observar como fica a análise sintática “transportada” para o contexto de aprendizagem de um profissional.

Tabela 2.3
Transposição dos elementos de uma análise sintática para o processo de aprendizagem em relação à capacidade de atuar de um profissional

SUJEITO	VERBO	COMPLEMENTO
Aluno (como profissional formado), no caso, o terapeuta comportamental	?	Unidades ou aspectos do conhecimento sobre os fenômenos, objetos, processos, problemas...

No processo de exame e na decomposição feita em relação aos comportamentos de interesse, o sujeito sempre foi considerado o terapeuta comportamental. O complemento também está disponível e é definido pelo conhecimento existente. Esse conhecimento representa uma espécie de “retrato” da situação existente, que pode ser boa ou não, completa ou incompleta. De qualquer forma, o complemento é formado pelas situações com as quais o profissional vai lidar, expressas no conhecimento existente a respeito dessas situações. Ao delimitar o sujeito e os complementos que compõem o processo de aprendizagem, foi possível então descobrir o que esse sujeito, no caso, o terapeuta comportamental, precisa ser capaz de fazer em relação a cada um desses complementos. Por meio desse processo foi possível derivar, tomando o conhecimento existente como ponto de partida (como “insumo”), a capacidade de atuar do terapeuta comportamental, ou seja, o que ele deve ser capaz de fazer em relação aos aspectos do meio (complementos das frases ou informações sobre) com os quais se defronta.

- b) De decomposição de classes gerais de comportamentos em classes mais específicas

Para encontrar as subclasses de comportamentos que compõem a classe mais geral e as aprendizagens intermediárias necessárias para que um profissional possa realizá-las foi preciso fazer a seguinte pergunta: o que o profissional precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento (no caso, a classe mais geral)? A resposta a essa pergunta revelou não apenas as aprendizagens intermediárias que precisam ser realizadas para que o profissional seja capaz de atuar, mas também as subclasses que compõem a classe de comportamentos mais geral. Esse procedimento permitiu localizar com maior clareza as subclasses de comportamentos que constituem aprendizagens intermediárias (são mais específicas) ou que possibilitam a realização da classe geral.

Para decompor as classes gerais de comportamentos em subclasses mais específicas, foi utilizado um procedimento desenvolvido sob o nome de “análise ocupacional” ou “análise de tarefas”. Ao descobrir os comportamentos caracterizadores de uma ocupação geral (no caso, de um psicólogo) foi possível decompor esses comportamentos em outros, caracterizadores de uma especialidade de uma ocupação geral (no caso, de um terapeuta comportamental). Ao decompor atuações caracterizadoras de uma especialidade foi possível descobrir atuações caracterizadoras de tarefas básicas (subclasses de comportamentos) que constituem essa especialidade. Da mesma forma, por meio da decomposição das tarefas básicas foi possível descobrir as atuações caracterizadoras de operações que constituem as tarefas básicas de uma especialidade. Ao descobrir operações foi possível decompor unidades de ações de uma operação, ou seja, foi possível descobrir subclasses de comportamentos ainda mais específicas. Na Figura 2.1 é possível observar um diagrama de decomposição de uma classe geral de comportamentos em subclasses mais específicas que a compõem.

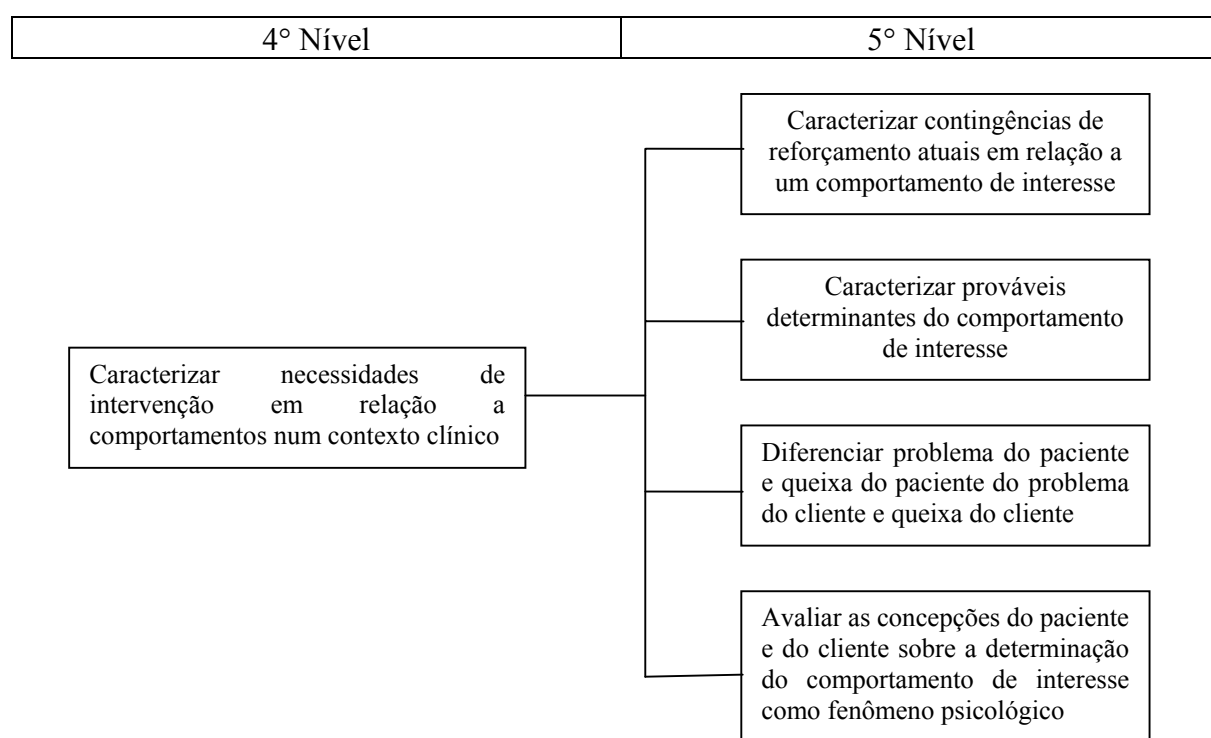


Figura 2.1 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses mais específicas

Conforme é possível observar na Figura 2.1, uma atuação (na figura, “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”)

caracterizadora de uma especialidade está decomposta em atuações caracterizadoras de tarefas básicas, originando as subclasses de comportamentos denominadas “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”, “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente” e “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do comportamento de interesse como fenômeno psicológico”. O procedimento descrito possibilita decompor as classes mais gerais de comportamentos em outras mais específicas que a compõem, descobrindo classes intermediárias de aprendizagem e de atuação profissional.

c) De delimitação da expressão mais apropriada para nomear a classe de comportamentos

Ao decompor as classes de comportamentos mais gerais em subclasses mais específicas foi preciso decidir quais os verbos e complementos mais adequados para nomear cada uma das subclasses de comportamentos. Entre os diversos verbos disponíveis na língua portuguesa foi preciso avaliar a precisão de cada um. Alguns verbos, por exemplo, indicam apenas a ação de um organismo (uma classe de respostas) sem fazer referência ao meio em que essa ação ocorre. Outros não deixam pistas em relação ao que é produzido (classe de estímulos conseqüentes) como conseqüência da realização da ação. Nomear uma classe de comportamentos por meio de verbos que indicam apenas uma ação do organismo, sem fazer referência ao meio em que essa ação ocorre foi considerado insuficiente. Para delimitar a expressão mais apropriada para nomear cada classe e subclasse de comportamentos foi preciso escolher verbos que indicam ou fazem referência a aspectos do meio em que a ação é realizada. Por exemplo, o verbo “caracterizar” foi escolhido para nomear algumas subclasses de comportamentos porque indica que o profissional deve ser capaz de produzir um tipo de mudança nas condições em que trabalha por meio da execução dessa ação. Ao “caracterizar” qualquer fenômeno, condição ou situação o profissional parte de uma situação desorganizada, “sem sentido” ou de baixa visibilidade para ele para uma situação nova, organizada e de mais visibilidade, que cria condições para a realização de outras ações.

De forma semelhante, a escolha dos complementos que nomeiam as classes e subclasses de comportamentos foi realizada por meio da adequação em relação ao conhecimento existente e acessível sobre terapia comportamental. Na literatura é possível encontrar expressões tais como “diagnóstico”, “contingências de reforçamento”, “reforço

positivo”, etc. Nem todas as expressões registradas são adequadas para nomear aspectos do meio com os quais o profissional se depara, uma vez que podem encobrir ou camuflar outros processos e fenômenos numa mesma expressão. Cada um dos complementos escolhidos foi avaliado conforme a precisão do fenômeno ao qual se referia.

d) De organização das classes de comportamentos em níveis

Ao localizar subclasses de comportamentos menos complexas ou mais específicas que a classe geral surgiram diferentes níveis de decomposição de comportamentos. Das subclasses intermediárias encontradas foi possível decompor outras, ainda menos complexas e abrangentes e que formaram outros níveis de decomposição. É possível ilustrar esse processo. A subclasse de comportamentos denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico” foi decomposta em subclasses de comportamentos intermediários, conforme pode ser visto na Figura 2.2. A pergunta orientadora para realizar esse processo foi: o que um terapeuta comportamental precisa estar apto a fazer para conseguir intervir sobre comportamentos num contexto clínico? A resposta a essa pergunta revelou que existem dois processos intermediários a essa classe geral que são denominados “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” e “intervir indiretamente sobre comportamentos num contexto clínico”. Essa primeira decomposição da classe mais geral em subclasses específicas de comportamentos deu origem a um segundo nível de decomposição de comportamentos. O mesmo processo foi realizado em relação a cada uma dessas subclasses de comportamentos. A subclasse de comportamentos denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos num contexto clínico” foi decomposta em outras duas, denominadas “ensinar comportamentos para outros lidarem com comportamentos num contexto clínico” e “produzir conhecimento sobre processos comportamentais num contexto clínico”. As subclasses de comportamentos decompostas formaram então um terceiro nível de decomposição de comportamentos, conforme pode ser visto na Figura 2.2.

Figura 2.2

A subclasse de comportamentos denominada “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” também foi decomposta em outras seis subclasses de comportamentos localizadas em um quarto nível de decomposição de comportamentos. Cada uma das seis subclasses de comportamentos também foi decomposta por meio do mesmo processo. A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” foi decomposta em outras quatro subclasses mais gerais que a compõem. Novamente a pergunta orientadora para realizar o processo foi: o que um terapeuta comportamental precisa ser capaz de fazer para “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”? A resposta a essa pergunta revelou processos comportamentais ainda mais específicos, localizados em outro nível de decomposição e que também foram decompostos em outros níveis ainda mais específicos.

e) De avaliação dos verbos considerados mais apropriados para a denominação de cada unidade de classe de comportamentos

A etapa seguinte do trabalho de derivação de comportamentos foi uma avaliação cuidadosa para investigar se foram listados “falsos comportamentos”. Alguns critérios de avaliação para verbos referentes a objetivos de ensino são citados por Botomé (1987) e foram utilizados nesta etapa do procedimento. Apresentar ações do terapeuta, por exemplo, não foram considerados suficientes para caracterizar um comportamento. O que o terapeuta faz é um meio para produzir algo e não um “fim em si mesmo”. Uma descrição adequada dos comportamentos que o terapeuta comportamental deverá emitir precisou incluir quais são as situações diante das quais ele precisará apresentar suas ações e quais são os resultados que ele deverá obter através delas. Caso os comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental fossem expressos por meio de verbos que nomeiam apenas a ação do profissional existiria o risco de esconder ou escamotear o que realmente caracteriza a atuação de um profissional: as mudanças ou efeito que ele produz por meio de sua intervenção.

f) De conferência ou avaliação dos conjuntos de classes de comportamentos decompostos em vários níveis de especificidade

Depois de decompor as classes de comportamentos mais gerais em subclasses específicas, organizá-las em diferentes níveis de decomposição, delimitar as expressões mais adequadas para nomear os complementos e avaliar os verbos escolhidos para indicar o que o

terapeuta deve ser capaz de fazer em relação a cada aspecto do meio com o qual se defronta foi preciso ainda conferir os conjuntos de classes de comportamentos decompostos.

g) De avaliação da consistência com os conceitos básicos de análise do comportamento e de revisão de todas as etapas do procedimento de decomposição

Outra etapa do processo de descobrir, decompor e organizar os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental foi conferir se os comportamentos propostos estão de acordo com as descobertas e propostas da análise do comportamento. Isso implicou a revisão constante da literatura em relação aos conceitos, técnicas e processos comportamentais básicos.

h) De listagem de acordo com os critérios de seqüência de realização e de pré-requisitos de aprendizagem

Depois de descobrir e decompor os comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental foi preciso ainda organizá-los de acordo com critérios de seqüência de realização e de pré-requisitos de aprendizagem. Para isso, diferentes critérios e procedimentos foram levados em consideração. Organizar uma seqüência de aprendizagem formando uma hierarquia de processos comportamentais implicou sempre orientar esse processo para quem aprende e não para quem ensina, ou seja, o seqüenciamento de comportamentos foi orientado para facilitar a aprendizagem que interessa desenvolver (para capacitar alguém a atuar como terapeuta comportamental). Um dos critérios utilizados para realizar esse processo foi diferenciar quais as aprendizagens que podem ser realizadas de forma independente umas das outras e quais têm exigências de pré-requisitos.

Para ilustrar esse procedimento é possível citar a decomposição da subclasse de comportamento denominada “distinguir entre classe de estímulo antecedente e estímulo antecedente” (que aparece na Figura 2.3). A decomposição dessa subclasse de comportamentos revelou subclasses mais específicas que estão relacionadas de acordo com exigências de pré-requisitos. Por exemplo, uma das subclasses de comportamento decomposta é denominada “identificar estímulo antecedente”. Para que o profissional seja capaz de “identificar estímulo antecedente” precisa antes ser capaz de “caracterizar sistemas de variáveis”. E para que ele seja capaz de “caracterizar sistemas de variáveis” precisa antes ser capaz de “identificar sistemas de variáveis”. Essas aprendizagens não acontecem de forma

independente. Primeiro o profissional aprende a subclasse de comportamentos mais simples e depois aprende a mais complexa.

Figura 2.3

Além de organizar as subclasses de comportamentos de acordo com critérios de aprendizagem foram também levados em consideração critérios de sequência de realização. Algumas subclasses de comportamentos, ao serem realizadas, criam condições necessárias para a realização de outras. Isso caracteriza o que é conhecido como “cadeias comportamentais”. Para realizar a classe de comportamentos denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, por exemplo, é preciso que antes o profissional tenha executado a intervenção e tenha os dados sobre como ocorreu esse processo de “intervir” (ter o resultado ou produto dessa classe de comportamentos). O critério de sequência de realização (cadeias comportamentais) orientou a organização, junto com os critérios de seqüências de aprendizagem, das subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental.

CLASSES GERAIS COMPONENTES DA CADEIA DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DE UM TERAPEUTA COMPORTAMENTAL NO EXERCÍCIO DESSE TIPO DE TRABALHO

Quais seriam as classes gerais de comportamentos profissionais de um terapeuta comportamental? E as classes específicas? Elas seriam diferentes daquelas de outros profissionais? No que seriam diferentes? E o que poderiam ter em comum? De onde partir para encontrar as classes gerais que compõem a cadeia de comportamentos profissionais de um terapeuta comportamental no exercício desse tipo de trabalho? A descoberta dos comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental pode iniciar pelo exame de quais são as classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo. Uma vez que o conhecimento em relação a quais são as classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo já foi produzido, é possível partir dele para produzir um novo tipo de conhecimento, mais específico, referente aos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do psicólogo como terapeuta comportamental.

3.1 Classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo

Descobrir ou propor classes gerais de comportamentos profissionais de um terapeuta comportamental implica explicitar, antes de qualquer coisa, quais são as classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo, uma vez que o trabalho de um terapeuta comportamental está inserido no contexto mais amplo do trabalho de um psicólogo. Botomé e Kubo (2003) identificaram classes gerais de estímulos, sob a forma de aspectos do meio, com as quais o psicólogo irá se defrontar em sua atuação profissional. A identificação de seis classes gerais de estímulos com que o psicólogo se defronta em sua atuação profissional constitui um ponto de partida para a descoberta de novos elementos que compõem as classes gerais de comportamentos do psicólogo. A Tabela 3.1 contém a descrição das seis classes gerais de estímulos classificadas por esses pesquisadores.

Na Tabela 3.1 estão representadas as seis classes gerais de estímulos (sob a forma de condições de conhecimento e de tecnologia disponíveis) relacionadas a diferentes processos de intervenção do psicólogo. A primeira classe geral de estímulos identificada é o “desconhecimento das variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos”. A segunda classe geral de estímulos é o “desconhecimento sobre as interações

entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”. A terceira classe identificada é a “dificuldade de acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos” e a quarta é a “dificuldade para controlar as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”. A quinta classe de estímulos identificada é a “inexistência de procedimentos de intervenção sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos e problemas psicológicos” e o sexto tipo de classe geral de estímulos identificada ocorre quando “variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos são conhecidas, acessíveis, controláveis...”.

Tabela 3.1
Seis tipos de classes gerais de estímulos (condições de conhecimento e de tecnologia) relacionadas a diferentes modalidades (processos comportamentais) de intervenção do psicólogo

-
1. Desconhecimento das variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos
 2. Desconhecimento sobre as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos
 3. Dificuldade de acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos
 4. Dificuldade para controlar as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos
 5. Inexistência de procedimentos de intervenção sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos e problemas psicológicos
 6. Variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos conhecidas, acessíveis, controláveis...
-

A identificação de seis tipos de classes gerais de estímulos com as quais o psicólogo se defronta em sua atuação profissional possibilita a derivação de verbos que caracterizam o que o profissional deverá ser capaz de fazer em relação a cada uma dessas classes. As classes de estímulos antecedentes identificadas pelos autores, uma a uma, propiciam a ocasião para a emissão de classes de respostas que produzam uma modificação nos aspectos do meio encontrados antes da atuação profissional. Os resultados (classes de estímulos consequentes) obtidos por meio das classes de respostas apresentadas diante das classes de estímulos antecedentes consideradas, constituem o que caracteriza o meio socialmente desejável ou, pelo menos, desejável em função das características do meio existente antes da apresentação das classes de respostas caracterizadas.

Botomé e Kubo (2003) complementaram as seis classes gerais de estímulos antecedentes com as quais o psicólogo se defronta em sua atuação profissional (e apresentadas na Tabela 3.1) acrescentando as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes, o que pode ser visto na Tabela 3.2. A Tabela 3.2 contém os componentes de classes de comportamentos relacionados a condições de conhecimento e tecnologia existentes para lidar com fenômenos, processos ou problemas psicológicos. É possível ver na coluna esquerda da Tabela 3.2 as seis classes gerais de estímulos antecedentes (nomeadas como características dos eventos na natureza e na sociedade) relacionadas às classes de respostas (nomeadas como trabalhos correspondentes a realizar pelas pessoas – psicólogos), situadas na coluna do meio, e às classes de estímulos conseqüentes (nomeadas como resultados importantes e âmbitos de atuação), situadas na coluna direita.

Tabela 3.2

Componentes de classes de comportamentos relacionados a condições de conhecimento e tecnologia existentes para lidar com fenômenos, processos ou problemas psicológicos

CARACTERÍSTICAS DOS EVENTOS NA NATUREZA E NA SOCIEDADE (Classe de estímulos antecedentes)	TRABALHOS CORRESPONDENTES A REALIZAR PELAS PESSOAS (Classes de respostas)	RESULTADOS IMPORTANTES E ÂMBITOS DE ATUAÇÃO (Classes de estímulos consequentes)
Desconhecimento das variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos	Conhecer as variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos Produzir conhecimento sobre variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Tornar conhecidas as variáveis envolvidas em...)	Conhecimento sobre as variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Conhecimento ou pesquisa científicos, pesquisa fundamental, pesquisa básica)
Desconhecimento sobre as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos	Conhecer as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Tornar conhecidas as interações entre as variáveis...)	Conhecimento sobre as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Conhecimento ou pesquisa científicos, pesquisa fundamental, pesquisa básica, pesquisa de campo, pesquisa aplicada)
Dificuldade de acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos	Produzir conhecimento e ou tecnologia que viabilizam acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Tornar viável o acesso às variáveis relacionadas a...)	Conhecimento sobre as formas ou processos de acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos ou disponibilidade de procedimentos de acesso às variáveis relacionadas... (Conhecimento, ou pesquisa científica e pesquisa aplicada ou conhecimento tecnológico básico)
Dificuldade para controlar as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos	Produzir conhecimento e ou tecnologia que possibilitem o controle das variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Tornar controláveis as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos ou viabilizar intervenções sobre os fenômenos...)	Conhecimento tecnológico sobre os processos de controle de variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos ou procedimentos tecnológicos de controle das variáveis... (Pesquisa aplicada, tecnologia, pesquisa-ação, integração entre pesquisa científica e condições naturais de ocorrência dos fenômenos e processos)
Inexistência de procedimentos de intervenção sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos	Produzir conhecimento e ou tecnologia que possibilitem intervenção profissional sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Produzir procedimentos de intervenção, avaliar procedimentos de intervenção, testar procedimentos de intervenção relacionados a...)	Conhecimento tecnológico sobre os processos de intervenção nas variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos ou procedimentos tecnológicos de intervenção nas variáveis... (Pesquisa aplicada, tecnologia, pesquisa-ação, pesquisas avaliativas, integração entre pesquisa científica e condições naturais de ocorrência dos fenômenos e processos)
Variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos conhecidas, acessíveis, controláveis...	Intervir sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Produzir mudanças ou resultados socialmente significativos ou humanamente desejáveis por meio de alterações em variáveis relacionadas a...)	Resultados, mudanças ou situações socialmente significativos e humanamente desejáveis em relação a fenômenos, processos ou problemas psicológicos (Intervenção profissional, tecnologia de intervenção, trabalho humano na sociedade, benefícios sociais do trabalho do psicólogo...)

Na primeira linha da Tabela 3.2 há informações mostrando que, quando os eventos na natureza e na sociedade são caracterizados por um “desconhecimento das variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, a atuação profissional corresponde a “produzir conhecimento sobre as variáveis envolvidas em fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, modificando a situação inicial. Quando a classe de estímulos antecedentes com a qual o profissional se depara é caracterizada por um “desconhecimento sobre as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, a atuação corresponde a “tornar conhecida as interações entre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, conforme é possível observar na segunda linha da Tabela 3.2. Da mesma forma, quando o profissional se depara com a “dificuldade de acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos” sua atuação corresponde a “produzir conhecimento que torne possível o acesso às variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, conforme o que está apresentado na terceira linha da Tabela 3.2.

Outra possibilidade de atuação profissional, descrita na quarta linha da Tabela 3.2, ocorre quando existe “dificuldade para controlar as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”. Diante desse tipo de classe de estímulo antecedente, o profissional precisa “produzir conhecimento ou tecnologia que possibilitem o controle das variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”. Quando se depara com a “inexistência de procedimentos de intervenção sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, o profissional precisa atuar no sentido de “tornar acessível o conhecimento sobre os processos de intervenção nas variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos”, conforme é possível verificar na quinta linha da Tabela 3.2. O último tipo de classe de estímulo antecedente identificada e representada na sexta linha da Tabela 3.2 ocorre quando as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos são conhecidas, acessíveis e controláveis. A esse tipo de situação corresponde uma atuação em que o profissional precisa ser capaz de intervir sobre as variáveis relacionadas a fenômenos, processos ou problemas psicológicos, produzindo mudanças e resultados socialmente significativos e humanamente desejáveis.

O trabalho que Botomé e Kubo (2003) realizaram possibilita a descoberta dos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação de um psicólogo. Ao identificar classes de estímulos antecedentes sob a forma de condições de conhecimento e de tecnologia com as quais o psicólogo se depara, os pesquisadores criaram a possibilidade de derivar quais

são as classes de respostas que o profissional deve apresentar para produzir modificações (classes de estímulos conseqüentes) nesses aspectos do meio. A noção de comportamento como a relação entre as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes é fundamental para entender o exame dos autores.

Do exame feito por Botomé e Kubo (2003) em relação às classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes, é possível derivar quais são os comportamentos que caracterizam a atuação profissional do psicólogo. Além dos comportamentos gerais, que caracterizam a profissão do psicólogo, é possível ainda derivar outros, mais específicos, que caracterizam a atuação no sub campo da psicologia clínica, por exemplo. O exame feito pelos autores estabelece condições para a produção de conhecimento sobre os comportamentos profissionais do psicólogo em qualquer sub campo de atuação selecionado, como o organizacional, escolar, hospitalar ou outros. Também é possível utilizar o conhecimento produzido por Botomé e Kubo (2003) para descobrir os comportamentos que caracterizam a atuação profissional no sub campo da terapia comportamental.

3.2 As bases do trabalho do terapeuta comportamental estão nas classes gerais de comportamentos do profissional de Psicologia

Ao descobrir e propor quais são as classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo, Botomé e Kubo (2003) criaram diferentes possibilidades de conceber o ensino e também a atuação dos novos profissionais em Psicologia. Além disso, os autores criaram possibilidade de descobrir quais são os comportamentos específicos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental, uma vez que estes estão contidos naqueles. Os componentes de classes de comportamentos mais gerais que caracterizam a atuação profissional de um psicólogo, apresentados na Tabela 3.2, podem ser adaptados, dando origem a três modalidades básicas (ou três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo. A Tabela 3.3, também elaborada por Botomé e Kubo (2003), apresenta uma organização da análise apresentada na Tabela 3.2.

Tabela 3.3
Aspectos componentes de três modalidades básicas (três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo

CARACTERÍSTICAS DOS EVENTOS NAS SITUAÇÕES DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes de estímulos antecedentes)	TRABALHOS CORRESPONDENTES A REALIZAR PELOS PSICÓLOGOS (Classes gerais de respostas)	RESULTADOS IMPORTANTES E ÂMBITOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes de estímulos consequentes)
<ul style="list-style-type: none"> - Acesso direto às variáveis sobre as quais intervir - Tecnologia para intervenção disponível - Necessário ou mais adequado ser o psicólogo o agente de intervenção sobre os eventos 	<p>INTERVIR DIRETAMENTE sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Variáveis relacionadas aos eventos de interesse sob controle do psicólogo e dos sujeitos envolvidos com o processo de intervenção sobre os eventos - Objetivos da intervenção atingidos, problemas de interesse solucionados pela intervenção do psicólogo - Satisfação dos envolvidos, pouca probabilidade de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Existência de agentes outros, além do psicólogo, que devem intervir, ou que podem intervir melhor do que o psicólogo, sobre os eventos de interesse - Variáveis de interesse para intervir na situação estão sob controle de outros agentes - É relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse - Psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o tem 	<p>CAPACITAR (ENSINAR) PESSOAS A INTERVIR sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional, com a tecnologia disponível</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pessoas capacitadas a realizar as intervenções necessárias sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse - Objetivos da intervenção atingidos, problemas de interesse solucionados pela intervenção dessas pessoas sobre as variáveis envolvidas - Satisfação dos envolvidos, pequena probabilidade de ocorrência de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles 	<p>PRODUZIR CONHECIMENTO sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse ou sobre os procedimentos necessários para intervir sobre eles de forma a viabilizar intervenções diretas ou por meio de ensino de pessoas em relação a essas variáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre os procedimentos para intervenção sobre eles - Maior probabilidade de poder atuar sobre esses tipos de eventos por parte de outros profissionais e de outros agentes envolvidos com eles

Na Tabela 3.3 podem ser vistas três modalidades básicas de atuação profissional do psicólogo, divididas em duas classes gerais de intervenção profissional: direta e indireta. A intervenção direta, caracterizada na primeira linha da Tabela 3.3, refere-se ao trabalho de intervenção que o psicólogo realiza, sem intermediação de qualquer tipo, sobre fenômenos ou processos psicológicos. Esse tipo de atuação é possível quando as classes de estímulos antecedentes com as quais o profissional se depara permitem um acesso direto às variáveis

sobre as quais intervir, existe tecnologia disponível para realizar a intervenção e é necessário ou mais adequado que o psicólogo seja o agente de intervenção. Os resultados obtidos por meio da intervenção podem ser visualizados na terceira coluna da primeira linha da Tabela 3.3.

A intervenção indireta, caracterizada nas duas últimas linhas da Tabela 3.3 é constituída pelas intervenções por meio de outras pessoas e pelas que são realizadas para produzir o conhecimento que viabilizará a realização de intervenções. No primeiro caso de intervenção indireta, conforme pode ser observado na segunda linha da Tabela 3.3, o trabalho do psicólogo é o de capacitar pessoas a intervir sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse. As classes de estímulos antecedentes e conseqüentes relacionadas a este tipo de atuação profissional podem ser visualizadas na primeira e na terceira colunas da segunda linha da Tabela 3.3.

Na terceira linha da Tabela 3.3 estão representados os aspectos componentes do segundo caso de intervenção indireta, caracterizado pela produção de conhecimento sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse ou sobre os procedimentos necessários para intervir sobre eles. Quando o profissional se depara com falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles, sua atuação deve produzir disponibilidade de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre os procedimentos para intervenção sobre eles ou ainda tornar maior a probabilidade de atuação sobre os eventos por parte de outros profissionais e de outros agentes envolvidos com eles.

O trabalho de um terapeuta comportamental está inserido no contexto de uma intervenção direta, ou seja, é o profissional quem vai intervir sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional. Mesmo localizando o trabalho do terapeuta comportamental como um processo de intervenção direta, é possível também que o trabalho do terapeuta comportamental possa estar inserido no contexto de uma intervenção indireta. Quando, por exemplo, um terapeuta comportamental ensina os pais de uma criança a reagir de modo adequado frente às birras de seu filho, está atuando no contexto de uma intervenção indireta, ou seja, está capacitando pessoas a intervir sobre as variáveis que estão relacionadas aos eventos de interesse. Do mesmo modo, quando um terapeuta comportamental realiza descobertas sobre processos comportamentais e as comunica para a sociedade, seja em congressos ou em revistas científicas, também está realizando uma intervenção indireta.

Ao descobrir os componentes gerais da cadeia de comportamentos profissionais de um psicólogo, Botomé e Kubo (2003) criaram condições para caracterizar três modalidades básicas de atuação profissional do psicólogo. Além disso, ao caracterizar três modalidades básicas de atuação profissional do psicólogo, os autores criaram possibilidade para uma melhor localização do trabalho do terapeuta comportamental. Entretanto, o exame apresentado ainda não é suficiente para iniciar o processo de descoberta dos comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental. Outros tipos de conhecimento já foram produzidos que possibilitam, por exemplo, a inclusão de diferentes dimensões da intervenção profissional do psicólogo. O exame dessas diferentes dimensões da intervenção profissional do psicólogo pode ser realizado em relação à atuação profissional no sub campo da terapia comportamental, constituindo também outro avanço na maneira de conceber o ensino e a atuação nesse sub campo.

3.3 As dimensões e os comportamentos que podem compor a construção das classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo

Os três tipos de intervenção descritos na Tabela 3.3 possibilitam localizar diferentes dimensões da intervenção profissional do psicólogo. Geralmente, a formação e atuação de um profissional são planejadas e realizadas considerando principalmente a dimensão “técnica”, ou seja, considerando instrumentos e práticas específicas que caracterizam um profissional. Outras dimensões, que não apenas a dimensão “técnica”, podem ser consideradas ao planejar a formação e atuação de um profissional. Numa elaboração de sugestões como “PROPOSTA DE MINUTA PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES”, Botomé e Kubo (2001), em um trabalho realizado junto com coordenadores de cursos de Psicologia do Estado de Santa Catarina, propõem doze dimensões a serem integradas no processo de formação do psicólogo. A Tabela 3.4 contém a indicação das doze dimensões da formação profissional consideradas pelos pesquisadores e suas características principais, ou seu núcleo definidor principal.

Tabela 3.4
Dimensões da formação profissional e características principais da atuação
situada em cada tipo de dimensão

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL SITUADA EM CADA TIPO DE DIMENSÃO
Formação técnica	Aprender a utilizar com correção e precisão o instrumental de trabalho do psicólogo e o conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão
Formação histórica	Aprender a avaliar e integrar as múltiplas contribuições do conhecimento produzido em diferentes épocas e contextos
Formação antropológica	Aprender a relacionar-se com diferentes culturas
Formação filosófica	Aprender a pensar, a lidar com conceitos, idéias
Formação científica	Aprender a aprender e aprender a produzir conhecimento científico
Formação pedagógica e de liderança	Aprender a educar e liderar
Formação social	Aprender a relacionar-se
Formação política	Aprender a equilibrar as relações de poder
Formação de empreendedor	Aprender a empreender
Formação ética	Aprender a garantir a dimensão ética na atuação profissional
Formação religiosa	Aprender a lidar com o absoluto, o significado da vida
Formação estética	Aprender a avaliar a satisfação e o prazer que produz com seu trabalho

Quando o psicólogo atua em qualquer dos três tipos de intervenção descritos na Tabela 3.3, pode garantir uma atuação que leve em conta as dimensões citadas na Tabela 3.4. Cada uma dessas dimensões tem uma função específica na formação e na atuação do profissional. Conforme os exemplos citados por Botomé e Kubo (2001), a formação técnica do profissional está relacionada a aprender a usar com precisão e correção os conceitos, instrumentos, procedimentos e técnicas existentes para a intervenção com os fenômenos e processos psicológicos, especificar quais são esses instrumentos, conceitos, procedimentos e técnicas existentes, criar novos procedimentos, técnicas e instrumentos de trabalho, avaliar conceitos, técnicas, procedimentos e instrumentos de trabalho, aperfeiçoar conceitos, técnicas, procedimentos e instrumentos de trabalho, integrar ou adaptar técnicas, conceitos, procedimentos e instrumentos de trabalho em função das características das tarefas a realizar e das contribuições a produzir, falar outro idioma, além do nativo, no qual exista produção e comunicação de conhecimento em Psicologia. A formação histórica do profissional está voltada para aprender a avaliar diferentes conhecimentos existentes sobre os fenômenos e

processos psicológicos, integrar diferentes conhecimentos no trabalho com fenômenos e processos psicológicos, caracterizar os determinantes sociais, históricos, culturais, econômicos e psicológicos que se relacionam com a elaboração dos diferentes sistemas, teorias, conceitos, instrumentos e procedimentos psicológicos, por exemplo.

A dimensão de formação e atuação antropológica do profissional tem em seu núcleo definidor a capacidade de identificar as manifestações dos fenômenos e processos psicológicos em diferentes culturas, caracterizar seus determinantes, avaliar suas relações com processos e fenômenos psicológicos de outras culturas. Os mesmos autores, exemplificando a dimensão de formação filosófica do profissional, enfatizam a capacidade de avaliar conceitos, construir conceitos, relacionar conceitos, construir argumentos e demonstrações, avaliar argumentos, organizar o pensamento de forma a permitir demonstrações e avaliações do discurso, identificar aspectos falhos e corretos em processos de pensamento e de linguagem, relacionar estrutura, clareza, concisão, precisão e função da linguagem com processos de pensamento, de percepção e de comportamento.

Em relação à dimensão científica da formação e atuação profissional, Botomé e Kubo (2001) salientam a importância de o profissional produzir conhecimento de interesse para aperfeiçoar a intervenção em relação ao fenômeno psicológico, transformar conhecimento existente em comportamento profissional, derivar novos comportamentos a partir do conhecimento disponível, identificar conhecimento novo, avaliar o conhecimento novo do ponto de vista de sua relevância, pertinência e qualidade para o trabalho profissional e para o desenvolvimento pessoal, sistematizar conhecimento existente, tornar conhecimento existente acessível a diferentes tipos de pessoas com clareza, precisão e fidedignidade. A dimensão pedagógica e de liderança está relacionada a capacitar as pessoas a lidar com os fenômenos e processos psicológicos, mobilizar indivíduos a contribuir para o trabalho com tais processos e fenômenos, avaliar necessidades de aprendizagem, programar condições de ensino, desenvolver programas de ensino planejados com diferentes tipos de pessoas, avaliar programas de ensino, caracterizar a organização do ensino escolar no país, avaliar as possíveis influências do sistema de ensino existente sobre os processos e fenômenos psicológicos dos integrantes da sociedade, comunicar informações com clareza, precisão e fidedignidade.

A dimensão de formação e atuação social do profissional pode ser exemplificada pela capacidade de relacionar-se com outras pessoas em diferentes papéis, nos quais pode atuar como profissional, como cidadão, como dirigente, como colega de trabalho, como membro de

equipes de trabalho, variar o próprio comportamento em função das exigências das circunstâncias e dos valores que precisa considerar ao atuar como profissional, como cidadão ou em qualquer outro papel social. A dimensão política pode ser exemplificada pela capacidade de equilibrar as relações de poder nas várias formas de intervenção ou de atuação do psicólogo, aprender a maximizar a cobertura de benefícios do trabalho profissional para os diferentes tipos de pessoas na sociedade, em relação às possibilidades de concentração de benefícios decorrentes desse trabalho, trabalhar em diferentes âmbitos de atuação profissional, avaliar o âmbito de atuação mais significativo em cada tipo de intervenção que realizar ou em cada etapa de cada intervenção. Ainda Botomé e Kubo (2001) exemplificam que a dimensão política de formação e atuação profissional é caracterizada pela capacidade de identificar as estruturas e organizações de poder na sociedade e na profissão e seus papéis ou funções sociais, avaliar relações de poder, caracterizar relações de poder, relacionar os papéis de diferentes instituições sociais com as relações de poder na sociedade e na profissão.

Quanto à dimensão formação de empreendedor, os autores salientam a capacidade de o profissional projetar o próprio trabalho em função de necessidades sociais, propor formas de trabalho para outras pessoas em função de possibilidades de atuação significativas para a sociedade, caracterizar as prioridades para atuação profissional em função das necessidades sociais, avaliar as demandas do mercado de trabalho do ponto de vista de sua relevância, de valores éticos, de sua pertinência social e profissional, elaborar projeto de vida profissional, tomar decisões com base em evidências avaliadas, em probabilidades de eficácia e em relações entre preço e benefícios, avaliar condições de trabalho relacionadas a ambientes, equipamentos, relações pessoais e procedimentos. A dimensão ética da formação e atuação profissional pode ser exemplificada pela capacidade de avaliar continuamente os benefícios produzidos por sua atuação, avaliar o balanço e a distribuição de benefícios decorrentes de sua atuação profissional e pessoal na sociedade, avaliar as relações entre o código de ética profissional e dimensões éticas da atuação profissional, diferenciar entre ética e moral no exercício da profissão, manter confidencialidade de informações, decidir procedimentos e tipos de comunicação apropriados a cada tipo de pessoa ou público, natureza da informação e o momento adequado para fornecê-la.

Outra dimensão considerada por Botomé e Kubo (2001) é a religiosa. Os autores exemplificam essa dimensão da formação e da atuação profissional como a capacidade de identificar processos de sacralização e de satanização nas relações sociais, caracterizar esses processos, identificar seus determinantes, avaliar suas relações com outros processos e

fenômenos psicológicos, caracterizar as diferenças e semelhanças entre tipos de processos de sacralização e de satanização, formalizados ou institucionalizados ou não, existentes na sociedade, identificar ou expressões de idéias ou noções relativas ao absoluto de diferentes tipos de pessoas. A última dimensão considerada pelos autores é a estética. A formação e a atuação profissional, levando em conta tal dimensão, é caracterizada por apresentar-se e apresentar seus trabalhos de forma agradável, produzir conforto e harmonia com sua atuação, promover bem estar e alegria em seu ambientes de atuação, incentivar as pessoas a realizarem feitos significativos para o bem estar de outros, avaliar as dimensões estéticas de seus trabalhos, procedimentos, apresentação, comunicações, avaliar as relações entre propriedades estéticas do meio e das condutas das pessoas com características dos processos e fenômenos psicológicos, identificar valores e possibilidades no que é culturalmente diferente, nos conflitos e na identificação de problemas.

A preocupação com uma formação profissional voltada para outras dimensões que não apenas para a dimensão “técnica” já aparecia no estudo de Mello de 1975. Desde a criação dos cursos de Psicologia e da regulamentação profissional (Lei nº 4119 – de 27/8/1962), existe uma separação entre “técnica” e “ciência” (conforme as palavras da autora). Uma das decorrências dessa separação é que os cursos de Psicologia correm o risco de se tornar cursos “profissionalizantes”, ou seja, o profissional formado tende a uma atuação caracterizada pela mera aplicação das técnicas aprendidas, sem levar em consideração outras dimensões possíveis em sua atuação. As técnicas são instrumentos de trabalho para qualquer profissão, e não “um fim em si mesmo”. Mello (1975) salienta a necessidade de uma formação profissional inserida num contexto mais amplo, sem entretanto atingir o nível de análise que Botomé e Kubo (2001) propõem ao levar em consideração outras onze dimensões de formação e de atuação profissional.

Ainda com relação à predominância da preocupação com o aspecto “técnico” da formação profissional é possível citar o trabalho de Carvalho (1984) que, analisando a avaliação que 367 psicólogos formados por quatro faculdades de São Paulo fizeram sobre seu curso de graduação apontam a dicotomização entre a teoria e a prática (conforme as palavras da autora). Os alunos avaliaram sua formação “teórica” de modo positivo e a “prática” de modo negativo. Segundo a autora, essa avaliação já reflete o modo de conceber a formação para a atuação profissional e (implicitamente) também a concepção do que será essa atuação. Assim como Mello (1975), também Carvalho (1984) ressalta a necessidade de mudança na

formação profissional em Psicologia, sem contudo explicitar claramente a operacionalização dessa mudança.

A proposição de Botomé e Kubo (2001) avança na maneira de conceber o ensino e a atuação dos profissionais em Psicologia ao propor uma qualificação profissional que inclui variadas dimensões. Planejar o ensino dos futuros profissionais levando em conta as dimensões propostas pelos autores implica lidar com o futuro e com o desconhecido, uma vez que a formação profissional geralmente é concebida levando em conta apenas uma (ou algumas) dessas dimensões. A preocupação com uma formação abrangente e uma atuação profissional significativa para a sociedade tem decorrências que precisam ser examinadas ao propor comportamentos profissionais para o psicólogo, e também para o terapeuta comportamental.

3.4 Decorrências da necessidade de explicitar comportamentos que correspondam a dimensões do trabalho profissional e que podem constituir componentes das classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo

Ao considerar doze dimensões diferentes que a formação e a atuação do psicólogo pode abranger, Botomé e Kubo (2001) avançam na maneira de conceber o ensino e a própria atuação profissional. A ênfase, não só nos cursos de graduação, mas também no exercício profissional, é a de considerar a “aplicação de técnicas” como a função mais importante do trabalho de qualquer profissional. As considerações de Botomé e Kubo (2001) incluem tanto no processo de ensino quanto no de atuação outras dimensões, muitas vezes esquecidas, mas nem por isso menos importantes. Descobrir comportamentos significativos que caracterizam a atuação profissional do psicólogo, e também do terapeuta comportamental, implica planejar uma formação e uma atuação abrangente e significativa para a sociedade.

Botomé (2000), ao redigir as “Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná”, salienta a necessidade de os cursos de graduação projetarem seus profissionais levando em consideração outras aptidões além da “técnica”. Por aptidão, Botomé (2000) está se referindo ao que “alguém é capaz de realizar”, ou seja, a qualquer tipo ou dimensão de ação humana. Isso significa que uma formação de nível superior, voltada a capacitar pessoas para atuar de forma significativa na sociedade, não deve estar restrita à dimensão técnica. O exame de Botomé (2000), entretanto, não diminui ou exclui a importância da dimensão técnica na formação e na atuação

profissional, uma vez que essa dimensão está relacionada à capacidade de transformar o conhecimento existente em aptidões que correspondem a procedimentos técnicos importantes para o trabalho profissional. Assim como as aptidões ou dimensões científica, filosófica, social, política, religiosa, histórica, entre outras, devem ser consideradas ao descobrir ou identificar comportamentos profissionais que permitam a atuação significativa na sociedade, também precisa ser incluída a dimensão técnica.

Ao conceber a formação de um profissional, levando em conta as diferentes dimensões que pode ter a atuação profissional, é preciso examinar ainda de que forma essas dimensões podem ser incluídas no planejamento do ensino. As diferentes dimensões apresentadas pelos autores ainda são confundidas com “assuntos” ou “conteúdos” que são enfatizados na formação profissional. Essa confusão leva a enganos e armadilhas, precisando ser examinada. As diferentes dimensões propostas por Botomé e Kubo (2001) constituem parte das aptidões desenvolvidas durante os processos de aprendizagem na universidade, e não meros “assuntos”. Isso significa que ao planejar uma formação profissional que leve em conta as dimensões propostas pelos autores é preciso também conceber o processo de ensino e aprendizagem de maneira diferenciada. Há necessidade de ir além da tradicional concepção de que ensinar é “transmitir” informações ou “conteúdos”, como se o professor fosse um recipiente “cheio” que transmite seu “conteúdo” para um recipiente “vazio”, o aluno. Incluir no planejamento do ensino as diferentes dimensões de formação e atuação profissional implica transformar o conhecimento existente em aptidões, em capacidade de atuar significativa que o profissional vai exercer na sociedade.

Ao desenvolver o processo de descobrir quais são os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental é possível utilizar o conhecimento disponível em relação às classes gerais de comportamentos profissionais do psicólogo como um ponto de partida para o trabalho. O conhecimento produzido por Botomé e Kubo (2001) ao considerar diferentes dimensões que a formação e a atuação do psicólogo têm, pode servir como suporte para uma proposta dos comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental. O exame das classes gerais dos comportamentos profissionais do psicólogo pode ser ainda mais refinado antes de propor os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação em terapia comportamental. Utilizando ainda a proposta de Botomé e Kubo (2001), que consideram outras dimensões na formação e na atuação profissional além da dimensão “técnica”, é possível especificar cadeias comportamentais básicas que compõem três modalidades de intervenção profissional do psicólogo.

3.5 Especificação de três cadeias comportamentais básicas constituintes de três modalidades de intervenção profissional do psicólogo

A proposição de Botomé e Kubo (2001) para considerar outras dimensões na formação e na atuação profissional do psicólogo exige ainda que sejam identificadas e examinadas classes de comportamentos que incluam (ou correspondam a) essas dimensões consideradas. Dessa forma, o exame do trabalho profissional do psicólogo pode ser aprofundado ainda mais. A Tabela 3.5, também elaborada por Botomé e Kubo (2003) mostra um detalhamento ainda maior do que pode constituir as três modalidades de intervenção apresentadas na Tabela 3.3. O exame original de Botomé e Kubo (2003) faz referência ao comportamento do psicólogo. Na Tabela 3.5, porém, há uma adaptação, especificando o trabalho para o que pode ser considerado um “psicólogo comportamental”. Neste caso, o exame é restrito a considerar o comportamento profissional do psicólogo em relação a um tipo de fenômeno específico: o comportamento. Seja sob a forma de ocorrência de unidades simples, seja sob a forma de sistemas ou conjuntos mais complexos, constituindo processos extensos.

Dessa forma, na Tabela 3.5, podem ser vistas três cadeias gerais de classes de comportamentos: a primeira delas, relativa à produção de conhecimento sobre processos comportamentais (a classe geral também pode ser denominada “pesquisar”); a segunda, relativa à produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (a classe geral também pode ser denominada “ensinar”) e a terceira cadeia geral de classes de comportamentos é relativa à produção de alterações em processos comportamentais (que também pode ser denominada “intervenção direta” ou “intervir diretamente sobre processos comportamentais”).

Tabela 3.5

Classes de comportamentos profissionais do psicólogo comportamental em relação às classes gerais de comportamentos relacionadas a produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos comportamentais

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
(PESQUISA)	(ENSINO)	(INTERVENÇÃO DIRETA)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre processos comportamentais	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre processos comportamentais	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	B Projetar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre processos comportamentais	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	C Executar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas sobre processos comportamentais	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	D Avaliar intervenções realizadas em relação a processos comportamentais
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas sobre processos comportamentais	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	E Aperfeiçoar intervenções em relação a processos comportamentais a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre processos comportamentais	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre processos comportamentais

A primeira cadeia geral de classes de comportamentos que aparece na coluna à esquerda da Tabela 3.5 é composta por seis subclasses de comportamentos denominadas “delimitar problema de produção de conhecimento sobre processos comportamentais”, “planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre processos comportamentais”, “coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre processos comportamentais”, “organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas sobre processos comportamentais”, “interpretar dados analisados para responder a perguntas sobre processos comportamentais” e “comunicar conhecimento produzido sobre processos comportamentais”. Essas seis subclasses de comportamentos compõem o que pode ser chamado de cadeia comportamental. Isso significa que é necessário realizar a primeira subclasse de comportamentos, para então poder realizar a segunda. A necessidade de realizar uma subclasse de comportamentos para então poder realizar a próxima decorre do fato de que a realização da primeira subclasse de comportamentos cria condições ou produz alterações no meio que favorecem a realização da outra, e assim sucessivamente.

A segunda cadeia geral de classes de comportamentos que aparece na coluna do meio da Tabela 3.5 é composta pelas subclasses de comportamentos: “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, “construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” e “comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”. Da mesma forma que as seis subclasses que compõem a cadeia geral de classes de comportamentos denominada “Produção de conhecimento sobre processos comportamentais”, também estas, que compõem a cadeia geral denominada “Produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” são interdependentes. Dessa maneira, não é possível realizar tais processos comportamentais de forma isolada, como se cada um fosse separado do outro.

A última cadeia geral de classes de comportamentos que aparece na coluna direita da Tabela 3.5 também é composta por seis subclasses de comportamentos: “caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais”, “projetar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais”, “executar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais”, “avaliar intervenções relacionadas a

processos comportamentais”, “aperfeiçoar intervenções em relação a processos comportamentais a partir de dados de avaliação” e “comunicar descobertas feitas em intervenções sobre processos comportamentais”. Também essas seis subclasses de comportamentos são interdependentes, havendo necessidade de realizar um para então poder realizar o outro.

A especificação feita (e apresentada) na Tabela 3.5, mesmo fazendo referência às classes de comportamentos profissionais do psicólogo comportamental, ainda é abrangente. A especificação apresentada na Tabela 3.5 faz referência às classes de comportamentos gerais do psicólogo em relação a qualquer tipo e contexto de trabalho com o comportamento. As classes especificadas na Tabela 3.5 incluem, por exemplo, o trabalho de um psicólogo em contextos de atendimento clínico, em escolas, hospitais, centros comunitários, empresas, agências de publicidade e propaganda, ou seja, em qualquer tipo de intervenção sobre processos comportamentais. O processo de descobrir quais são os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental vai além do exame apresentado. O conhecimento produzido e acessível constitui um ponto de partida e um alicerce para descobrir a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.

3.6 Cadeia geral e básica de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental

Ainda é possível um exame mais “microscópico” e específico do comportamento profissional do psicólogo, por exemplo, em um contexto clínico de atuação em relação ao trabalho com o comportamento das pessoas. É o que pode – e é conhecido assim – ser chamado de “contexto de uma terapia comportamental”. Usualmente, o contexto de uma terapia comportamental é considerado um processo terapêutico em que o objetivo é alterar comportamentos indesejáveis, incômodos, prejudiciais ou inadequados de algum ponto de vista. O contexto de trabalho que envolve a psicologia clínica geralmente é associado à idéia de patologia, como se o trabalho do psicólogo na clínica fosse apenas o de “reajustar” ou “reabilitar” pessoas desequilibradas. É importante ressaltar, entretanto, que o contexto da terapia comportamental pode também incluir outros objetivos, tais como promover melhores condições de comportamento ou até manter condições que estão adequadas. Uma característica do contexto da psicologia clínica é que a solicitação do trabalho é feita pelo próprio indivíduo ou por alguém do convívio dele, que encontra um profissional sempre à

disposição de pessoas com dificuldades para lidar com os próprios processos comportamentais. Além disso, um psicólogo que trabalha no contexto de uma terapia comportamental enfoca sua atuação não “só” na pessoa como indivíduo, mas também nos sistemas sociais que dizem respeito a ela e que interferem no seu comportamento. O contexto de uma terapia comportamental inclui como parte da atuação os ambientes micro e macro sociais, que auxiliam, contribuem, prejudicam ou até impedem processos comportamentais.

Nesse sentido, foram organizados os exames apresentados nas Tabelas 3.1 a 3.5 em um sistema ainda mais específico de comportamentos, explicitando quatro níveis de generalidade da intervenção sobre o comportamento, agora em um contexto clínico apenas. A Figura 3.1, denominada “Decomposição da subclasse de comportamento profissional denominada ‘intervir sobre comportamentos num contexto clínico’ em subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem”, apresenta esse sistema de comportamentos ainda mais específicos.

Na Figura 3.1 estão representadas as subclasses de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em relação ao processo de “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. A partir da decomposição da subclasse de comportamentos representada no primeiro nível de complexidade (uma classe mais geral de comportamentos), é possível representar, num segundo nível de complexidade, as subclasses de comportamentos denominadas “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” e “intervir indiretamente sobre comportamentos”. Num terceiro nível de complexidade estão representadas as subclasses de comportamentos denominadas “ensinar comportamentos para outros lidarem com comportamento” e “produzir conhecimento sobre processos comportamentais”, ambas derivadas da subclasse de comportamentos denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos”.

Um quarto nível de complexidade é composto pelas subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais abrangente denominada “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico”. A decomposição dessa subclasse de comportamentos originou seis subclasses de comportamentos mais específicas, situadas todas num quarto nível de complexidade. As subclasses de comportamentos que compõem esse quarto nível de complexidade são denominadas: “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”; “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”; “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”; “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”; “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

A subclasse de comportamentos mais geral situada num primeiro nível de complexidade denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico” é composta por um sistema de comportamentos. O sistema mais geral de comportamentos é formado pelas subclasses denominadas “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” e “intervir indiretamente sobre comportamentos”. Essas três subclasses de comportamentos compõem o primeiro sistema de comportamentos que pode ser visualizado na figura 3.1. As duas subclasses que compõem o sistema denominado “intervir sobre comportamentos num contexto clínico” são subclasses exclusivas, ou seja, não formam uma

cadeia comportamental. Isso significa que é possível uma atuação direta sobre comportamentos sem haver necessariamente uma atuação indireta. Da mesma forma, é possível um profissional atuar indiretamente sobre comportamentos e não atuar diretamente. Também existe a possibilidade de atuar diretamente e indiretamente sobre comportamentos, mas um tipo de atuação não depende necessariamente do outro.

O segundo sistema de comportamentos (que na verdade é um subsistema do primeiro sistema), que pode ser visualizado na Figura 3.1, é formado pelas subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos”. A decomposição dessa subclasse origina duas outras subclasses de comportamentos: “ensinar comportamentos para outros lidarem com comportamento” e “produzir conhecimento sobre processos comportamentais”. Essas duas subclasses de comportamentos são independentes e não formam uma cadeia comportamental entre si. Os parênteses com pontilhados que aparecem na Figura 3.1 indicam que cada uma dessas subclasses de comportamentos, quando decompostas, originam outros sistemas comportamentais, que não serão decompostos (neste trabalho pelo menos).

O terceiro sistema de comportamentos (que também é um subsistema do primeiro sistema), que pode ser visualizado na Figura 3.1, surge a partir da decomposição da subclasse de comportamento denominada “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico”. Essa subclasse mais geral, quando decomposta, origina outras seis subclasses de comportamentos mais específicos. As seis subclasses de comportamentos que surgem compõem uma cadeia comportamental. Isso significa que a realização de uma subclasse de comportamento produz as condições necessárias para a realização de outra. O processo de cadeias comportamentais (ou encadeamentos de respostas) foi estudado por pesquisadores como Keller e Schoenfeld (1973) e Holland e Skinner (1975), que salientam a existência de processos onde uma resposta produz condição ou alteração no meio que favorece outra resposta, havendo interdependência entre elas. No terceiro subsistema apresentado na Figura 3.1 esse processo é caracterizado quando se define que, para projetar uma intervenção, é necessário o profissional ter caracterizado necessidades de intervenção, por exemplo. Não é possível projetar uma atuação profissional sem antes caracterizar quais as condições existentes e qual a necessidade (se realmente houver necessidade!) dessa atuação. Se uma atuação profissional for realizada sem levar em consideração esse processo, o profissional corre o risco de realizar um trabalho no “vácuo”.

O exame apresentado na Figura 3.1 especifica diferentes subclasses de comportamentos, que compõem diferentes subsistemas e que caracterizam a atuação profissional de um terapeuta comportamental. A especificação apresentada constitui novo ponto de partida para descobrir outras subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação profissional em terapia comportamental. As subclasses apresentadas na Figura 3.1 são ainda gerais e sua decomposição em outras subclasses, mais específicas, possibilitam a descoberta de quais são os comportamentos que caracterizam a atuação em terapia comportamental. Antes de prosseguir com o processo de decomposição de comportamentos, é possível examinar as decorrências e perspectivas para a cadeia básica de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental apresentada na Figura 3.1.

3.7 Decorrências e perspectivas para a cadeia geral básica de comportamentos de um terapeuta comportamental nas intervenções diretas em contextos clínicos

O exame feito e apresentado na Figura 3.1 possibilita conceber a atuação profissional do terapeuta comportamental levando em consideração os comportamentos relevantes e significativos para sua atuação. Ao invés de atuar como um mero “aplicador” ou até “replicador” de técnicas, o terapeuta comportamental pode atuar em muitas outras dimensões. Ao caracterizar a necessidade de sua atuação, por exemplo, e projetar, executar e avaliar sua intervenção de acordo com a situação inicial com a qual se defrontou, o profissional está atuando levando em consideração outra dimensão que não apenas a “técnica”, ou seja, sua atuação garante também um comportamento ético. Dessa forma, considerar a cadeia geral básica de comportamentos de um terapeuta comportamental como está descrito na Figura 3.1 constitui um avanço na maneira de conceber a atuação profissional.

Além da atuação, também a formação profissional pode ser “vista com outros olhos” a partir do exame que é apresentado na Figura 3.1. Uma vez que a formação profissional é concebida e concretizada nas organizações de ensino superior, é possível que o planejamento do ensino seja realizado de forma que atenda às necessidades da sociedade para a qual capacita seus alunos a atuar. Os comportamentos apresentados na Figura 3.1 constituem um avanço na maneira de conceber o ensino uma vez que incluem no planejamento do ensino a dimensão “capacidade de atuar”. Tradicionalmente (como já foi referido) o ensino é concebido por meio da consideração das variáveis “tempo” e “assuntos” ou “informações” ou “conteúdos” a serem “transmitidos” pelo professor. Quando é levada em consideração a

variável “capacidade de atuar” do profissional que interessa à sociedade formar, surge uma outra maneira de planejar e realizar o ensino.

A viabilidade de planejar a formação profissional de acordo com o que é apresentado na Figura 3.1 pode ser demonstrada por meio de um outro critério de organização e apresentação. As subclasses de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do Terapeuta Comportamental apresentadas na Figura 3.1 podem ser organizadas conforme um critério de encadeamento que serve para construir uma “seqüência de aprendizagem”. A Tabela 3.6 mostra a seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos profissionais do Terapeuta Comportamental que compõem a subclasse mais geral denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 3.6
Seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos profissionais do
terapeuta comportamental que compõem a subclasse mais geral denominada
“intervir sobre comportamentos num contexto clínico”

1.	Caracterizar necessidades de intervenção profissional em relação a comportamentos num contexto clínico
2.	Projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico
3.	Executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
4.	Avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico
5.	Aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico
6.	Comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
7.	INTERVIR DIRETAMENTE SOBRE COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
8.	Ensinar comportamentos para outros lidarem com comportamento num contexto clínico (...?)
9.	Produzir conhecimento sobre processos comportamentais num contexto clínico (...?)
10.	INTERVIR INDIRETAMENTE SOBRE COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO (...?)
11.	INTERVIR SOBRE COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO

A Tabela 3.6 apresenta a seqüência de realização e de aprendizagem das subclasses de comportamentos envolvidos no processo (e na classe) mais geral denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. As subclasses de comportamentos descritos na

seqüência de 1 a 7 constituem uma cadeia de comportamentos que compõem a subclasse mais geral de comportamentos denominada “intervir diretamente sobre comportamentos”. As subclasses de comportamentos descritos em 8 e 9 são decomposições da subclasse de comportamentos denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos”. As subclasses de comportamentos descritas em 8, 9 e 10 não estão sendo decompostas nesta Tabela 3.6. A subclasse de comportamentos mais geral denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico” é composta pelas demais subclasses de comportamentos indicados pela seqüência de 1 a 10.

As subclasses de comportamentos indicados de 1 a 6 constituem pré-requisitos de execução da subclasse de comportamento indicada em 7, ou seja, compõem uma cadeia comportamental. Para que a subclasse de comportamentos denominada “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” seja realizada, é preciso que as subclasses de comportamentos indicadas de 1 a 6 tenham sido realizadas. Essa condição determina um processo de encadeamento entre essas subclasses de comportamentos. Da mesma forma, as subclasses de comportamentos indicadas de 1 a 6 constituem pré-requisitos de aprendizagem para a subclasse indicada em 7, ou seja, a aprendizagem de cada uma dessas subclasses de comportamentos é uma etapa para a aprendizagem da subclasse indicada em 7.

As subclasses de comportamentos indicadas em 8 e 9, se decompostas, dão origem a outras subclasses de comportamentos mais específicos e que compõem uma cadeia comportamental. A decomposição da subclasse de comportamentos indicada em 8 pode dar origem a um novo subsistema de comportamentos e a decomposição da subclasse de comportamentos indicada em 9 pode dar origem a outro subsistema de comportamentos. A decomposição das duas subclasses de comportamentos, “ensinar comportamentos para outros lidarem com comportamento num contexto clínico” e “produzir conhecimento sobre processos comportamentais num contexto clínico” dá origem ao subsistema de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos num contexto clínico”. A realização e aprendizagem da subclasse mais geral denominada “intervir indiretamente sobre comportamentos num contexto clínico” estão diretamente ligadas à realização e aprendizagem das subclasses de comportamentos que a compõem. Isso significa que será possível realizar uma intervenção indireta sobre comportamentos num contexto clínico à medida que forem realizadas as subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem.

O mesmo exame pode ser realizado em relação à subclasse de comportamentos denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. Sua sequência de aprendizagem e de realização está diretamente ligada à aprendizagem e realização de todas as subclasses de comportamentos que a compõem. A formação e a atuação profissional, concebidas levando em consideração as cadeias de comportamentos que caracterizam a aprendizagem e a execução do trabalho do terapeuta comportamental, permitem vislumbrar diferentes âmbitos em que a atuação pode ser realizada.

3.8 Os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental podem ocorrer em diferentes âmbitos de atuação

Conceber a formação profissional do psicólogo levando em consideração os comportamentos que caracterizam a atuação profissional traz como decorrência a possibilidade de uma atuação em diversos níveis ou âmbitos, de acordo com os resultados obtidos por meio dessa atuação e com as circunstâncias em que essa atuação ocorre. Botomé (2000) define que âmbito de atuação não deve ser confundido com as dimensões de atuação, uma vez que os âmbitos de atuação profissional se referem às possibilidades de atuação de cada tipo de profissional em função das necessidades sociais com as quais esse profissional se defronta. Afirmar que um âmbito de atuação profissional inclui as possibilidades de atuação, e não apenas as demandas que já existem e estão configuradas, implica relacionar esse conceito com o conceito de campo de atuação profissional. Uma atuação voltada apenas para atender as demandas de trabalho existentes é uma atuação voltada para o mercado de trabalho, que corre o risco de “saturar” a qualquer momento, deixando o profissional limitado e dependente das ofertas existentes. Projetar um profissional de nível superior implica conceber uma formação voltada para as possibilidades de atuação e, conseqüentemente, é possível examinar diferentes âmbitos que essa atuação pode abranger.

Além de uma caracterização geral – caracterizar o que ocorre – a cadeia geral de comportamentos de um terapeuta comportamental também pode ser caracterizada por uma relação com outro conjunto de referências. Rebelatto e Botomé (1987) e Stédile (1996) estudaram o comportamento profissional do ponto de vista não de uma cadeia, mas de tipos de intervenção (com a mesma cadeia básica) em função de diferentes naturezas de situação ou contexto existente e do tipo e abrangência dos resultados de cada tipo de intervenção a ser realizada ou efetivamente executada. A Tabela 3.7 é uma adaptação do exame realizado por

esses autores e apresenta os “processos comportamentais e suas relações com características do meio e com os âmbitos de atuação profissional do psicólogo”.

Tabela 3.7
Processos comportamentais e suas relações com características do meio e com os
âmbitos de atuação profissional do psicólogo

C A R A C T E R Í S T I C A S D O M E I O	Ocorrência de ambientes propícios a comportamentos significativos	C A R A C T E R Í S T I C A S D O C O M P O R T A M E N T O	Aperfeiçoar as condições e os comportamentos existentes	Â M B I T O S D E A T U A Ç ÃO P R O F I S S I O N A L
	Ocorrência de comportamentos significativos em ambientes nem sempre propícios para a manutenção desses comportamentos		Manter as condições relacionadas a comportamentos significativos	
	Ambientes com características que aumentam a probabilidade de comportamentos indesejáveis		Prevenir processos comportamentais indesejáveis por controle do ambiente adequado	
	Danos comportamentais já instalados e ambiente de risco para comportamentos significativos		Recuperar processos comportamentais desejáveis	
	Danos irreversíveis já existentes em relação a processos comportamentais		Reabilitar organismos por meio de processos comportamentais substitutivos de outros	
	Danos extensos e irreversíveis em relação a processos comportamentais		Compensar danos comportamentais por meio de processos substitutivos	
	Impossibilidade de reverter danos já existentes em relação a processos comportamentais		Atenuar sofrimento de organismos em situações de irreversibilidade ou dificuldade comportamental	

A Tabela 3.7 apresenta características do meio e do comportamento com as quais o profissional pode se deparar em sua atuação profissional, relacionando-os a diferentes âmbitos de atuação profissional, mantendo fidedignidade à natureza do problema e à qualidade dos resultados. Quando um profissional se depara com a “impossibilidade de reverter danos já existentes em relação a processos comportamentais” a atuação fica restrita a “atenuar sofrimento de organismos em situações de irreversibilidade ou dificuldade comportamental”.

Os mesmos autores exemplificam que, quando as condições do meio e do comportamento existentes são referentes a “danos extensos e irreversíveis em relação a processos comportamentais”, a atuação profissional fica voltada para “compensar danos comportamentais por meio de processos substitutivos”. Quando as condições do meio e do comportamento existentes são referentes a “danos irreversíveis já existentes em relação a processos comportamentais” a atuação profissional fica limitada a “reabilitar organismos por meio de processos comportamentais substitutivos de outros”.

A atuação será orientada para “recuperar processos comportamentais desejáveis” quando o profissional se deparar com aspectos do meio e do comportamento caracterizados por “danos comportamentais já instalados e ambiente de risco para comportamentos significativos”. Uma atuação orientada para “prevenir processos comportamentais indesejáveis por controle do ambiente adequado” será possível quando o profissional se deparar com “ambientes com características que aumentam a probabilidade de comportamentos indesejáveis”.

Condições do meio e do comportamento caracterizadas pela “ocorrência de comportamentos significativos em ambientes nem sempre propícios para a manutenção desses comportamentos” são propícios para uma atuação profissional orientada para “manter as condições relacionadas a comportamentos significativos”. O último tipo de condições do meio e do comportamento relacionada pelos autores é caracterizado pela “ocorrência de ambientes propícios a comportamentos significativos” e a atuação profissional nesse caso pode ser orientada para “aperfeiçoar as condições e os comportamentos existentes”.

Os diferentes âmbitos de atuação profissional representados na Tabela 3.7 podem ser também representados em função da abrangência de resultados que podem ser obtidos com as várias modalidades de atuação, caracterizadas como classes amplas de comportamentos profissionais. Na Figura 3.2 pode ser observado um esquema que demonstra a abrangência dos diversos âmbitos de atuação do psicólogo.

Figura 3.2

Conforme a representação da Figura 3.2, a atuação profissional do psicólogo pode estar situada num primeiro nível ou âmbito de atuação, caracterizado pela classe de comportamentos denominada “atenuar sofrimento”. O segundo nível ou âmbito de atuação profissional do psicólogo pode estar dirigido para “compensar perdas” que já ocorreram. O terceiro nível ou âmbito de atuação profissional pode ser definido pela classe de comportamentos denominada “reabilitar condutas” e o quarto por “recuperar danos comportamentais”.

Ao invés de apenas lidar com “problemas” e “dificuldades” já instalados e existentes, a atuação profissional do Psicólogo pode abranger um quinto âmbito de atuação, caracterizado por ações no sentido de “prevenir problemas comportamentais”. Além desse nível ou âmbito, ainda é possível que um profissional atue de forma a “manter comportamentos adequados” e a “promover comportamentos significativos”, situando seu trabalho num sexto e sétimo âmbitos de atuação profissional.

O conhecimento disponível e os avanços científicos (não só na área de Psicologia, mas também em outras áreas da saúde, como na Fisioterapia, por exemplo) permitem que sejam realizadas tais ampliações nas possibilidades de atuação profissional. Para isso, é necessário aumentar a visibilidade dos profissionais em relação aos determinantes dos processos comportamentais (no caso específico da Psicologia) para que eles criem possibilidades de alterar ou intervir sobre tais determinantes. Rebelatto e Botomé (1999), examinando as possibilidades de atuação no campo profissional da fisioterapia em função do conhecimento sobre o objeto de intervenção, ressaltam que os profissionais de saúde geralmente têm uma boa capacidade para a percepção de técnicas de tratamento e a identificação de problemas de saúde. Quando se trata da identificação do *fenômeno saúde*, entretanto, os profissionais parecem não desfrutar de tanta visibilidade.

Carvalho (1984), analisando a formação profissional em Psicologia, descobre que acontece algo semelhante em relação à patologia do comportamento: os profissionais dominam técnicas para intervir em relação a situações já estabelecidas (e comprometidas), mas não são preparados para analisar o comportamento enquanto um fenômeno, enquanto um evento com o qual devem ser capazes de lidar em toda a sua extensão. No exame de Rebelatto e Botomé (1999) é salientado que a tendência nos cursos de formação profissional é aprender a atuar de modo a lidar com alguns graus de algumas das características do fenômeno, sem levar em consideração outras relações que podem estar influenciando o evento de interesse ou

sofrendo sua influência. Planejar o ensino para a formação do profissional de Psicologia incluindo esses aspectos implica transformar esse conhecimento em atuação, redefinindo as concepções de ensino e de trabalho profissional.

O trabalho do terapeuta comportamental não precisa (e não deve) ser caracterizado apenas por recuperar, reabilitar, compensar e atenuar danos comportamentais que já existem. Ao propor uma formação profissional diferente da usual, é importante examinar o próprio contexto de atuação do terapeuta comportamental. Enquanto o trabalho profissional do psicólogo clínico (e aqui está incluído o trabalho do terapeuta comportamental) for identificado com um trabalho de “apagar incêndios”, em que o profissional atua para minimizar estragos que já estão feitos, sua atuação acaba sendo limitada e talvez até ineficaz. Conceber uma nova formação profissional implica conceber também uma nova atuação profissional, mais abrangente, orientada por um trabalho que extrapole a atuação “tradicional”.

A descoberta e especificação das classes gerais que compõem a cadeia de comportamentos profissionais de um terapeuta comportamental é o passo inicial para a descoberta das classes específicas de comportamentos que caracterizam a atuação desse profissional. O exame realizado já constitui uma possibilidade de avanço na maneira de conceber o planejamento e execução do ensino de psicólogos e conseqüentemente de terapeutas comportamentais, pelo menos em relação ao que é mais difundido como concepção para a formação do profissional clínico. Mesmo assim, é possível detalhar ainda mais o exame, descobrindo subclasses de comportamentos específicos que compõem a atuação em terapia comportamental.

**CLASSES ESPECÍFICAS COMPONENTES DA CADEIA BÁSICA DE
COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DE UM TERAPEUTA
COMPORTAMENTAL EM RELAÇÃO À CLASSE GERAL DENOMINADA
“CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A
COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”**

A atuação profissional do terapeuta comportamental pode ser definida por meio dos comportamentos que caracterizam esse tipo de trabalho. Os comportamentos mais gerais podem ser decompostos em outros, mais específicos que estão “contidos” nos comportamentos mais gerais. A decomposição das subclasses de comportamentos que constituem a cadeia básica de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em subclasses mais específicas possibilita a identificação (e descoberta) de subclasses de comportamentos tais como “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Com a decomposição da subclasse de comportamentos geral denominada “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico” surge uma subclasse mais específica denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, localizada em um quarto nível de decomposição de comportamentos intermediários em relação à classe mais geral, conforme pode ser visto na Figura 3.1, no capítulo 3. Essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta em outras subclasses de comportamentos ainda mais específicos, formando um novo subsistema de comportamentos.

4.1 Classes de comportamentos envolvidos em “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”

Quais seriam as subclasses de comportamentos componentes de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”? As Figuras 4.1 a 4.5 apresentam algumas dezenas de subclasses de comportamentos mais específicos que compõem a classe geral que recebe essa designação. A complexidade ainda grande da classe de comportamentos em exame é decomposta em várias outras subclasses de comportamentos menos complexas, indicando um verdadeiro sistema comportamental que constitui o

repertório de quem é capaz de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Na Figura 4.1 estão representadas as subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. Foram decompostas quatro subclasses de comportamentos, sendo todas consideradas como pertencentes a um quinto nível de decomposição de comportamentos (em relação à classe mais geral “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”). As quatro subclasses de comportamentos decompostas constituem os processos comportamentais denominados “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”, “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente” e “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico”.

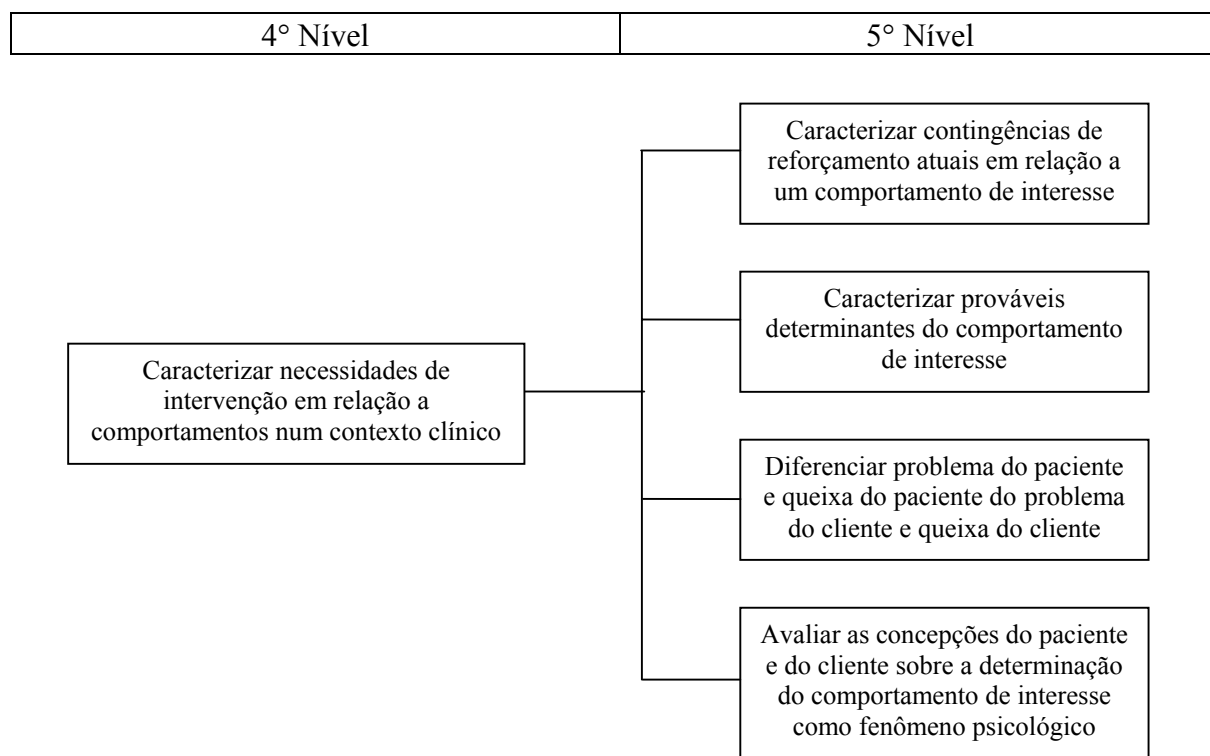


Figura 4.1 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” em quatro subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem

O subsistema de comportamentos que aparece na Figura 4.1 é formado por subclasses de comportamentos organizadas conforme um critério de especificidade (em um quarto nível de decomposição está localizada uma subclasse de comportamentos mais abrangente – mais geral – que aquelas localizadas em um quinto nível) e de seqüência de realização. As subclasses de comportamentos estão organizadas de forma que pode ser mais adequado realizar a primeira subclasse de comportamentos situada em um quinto nível de decomposição de comportamentos (“caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”) para depois realizar a segunda (“caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”), e assim sucessivamente. Isso não significa, entretanto, que a realização de uma subclasse de comportamentos seja pré-requisito para a realização de outra, isto é, a realização de uma subclasse de comportamentos não cria condições para a realização da outra. O subsistema de comportamentos que aparece na Figura 4.1, todo ele, não compõe uma cadeia comportamental (embora parte dele possa ser considerado). Em relação à organização das subclasses mais gerais localizadas em um quinto nível de decomposição de comportamentos, não necessariamente a realização da primeira subclasse produz resultados necessários para a realização da segunda subclasse, por exemplo. Mesmo assim, existe coerência na organização do subsistema, uma vez que pode ser mais acessível “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” antes de “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”. A realização da subclasse “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” não produz condições que são obrigatórias para poder “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”, apenas facilita sua realização. Poderia parecer estranho caracterizar os determinantes de um comportamento sem antes caracterizar as variáveis que o compõem. Ao atuar levando em consideração certa coerência de realização das subclasses de comportamentos, o terapeuta comportamental garante uma atuação eficaz, ou seja, uma atuação comprometida com o significado social de seu trabalho.

A subclasse de comportamentos mais geral apresentada na Figura 4.1 pode ser analisada por meio do exame do verbo e do complemento que a nomeiam. O verbo “caracterizar” indica que o profissional precisa produzir um conhecimento que ainda não existe, que não está dado a ele. Isso significa que ele precisa realizar subclasses de comportamentos intermediários que tornarão possível a produção desse novo conhecimento. O verbo “caracterizar” indica uma relação que o profissional precisa estabelecer com o meio,

ou seja, sua atuação não ocorre no vácuo, independente das condições que o cercam. Da mesma forma, a escolha do complemento “necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” indica que a atuação profissional precisa estar voltada para o meio, para as condições que existem e com as quais o terapeuta comportamental se depara. A escolha desse complemento demonstra ainda que o profissional não vai realizar uma intervenção independente de haver ou não necessidade dela. O meio (nesse caso as “necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”) não está acessível ao terapeuta antes dele “caracterizá-lo”. Nesse sentido o verbo indica que é o próprio terapeuta quem precisa produzir o “meio” em relação ao qual realizará outras ações.

A subclasse mais geral de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” demonstra o caráter ético e social envolvidos no processo de nomear esse comportamento. O profissional que atua levando em consideração o comportamento de investigar se há ou não necessidade de sua intervenção, está comprometido com a realidade social e com as pessoas que podem se beneficiar (ou não) com sua intervenção. A subclasse de comportamentos mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, por meio de sua decomposição, explicita outras subclasses de comportamentos ainda mais específicos. O exame de cada uma das subclasses decompostas revela aspectos importantes que precisam ser levados em consideração ao planejar a formação do terapeuta comportamental.

4.2 O comportamento “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” e subclasses de comportamentos que o compõem

Seguindo o processo de decomposição de comportamentos mais gerais em comportamentos mais específicos foi obtido um novo subsistema de comportamentos em relação à subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”. A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, quando decomposta, origina um subsistema constituído por comportamentos ainda mais específicos, conforme pode ser examinado na Figura 4.2.

Na Figura 4.2 é possível observar um sexto e um sétimo nível de decomposição (em relação à classe mais geral “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”) da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão descritos quatro processos comportamentais denominados: “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”, “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

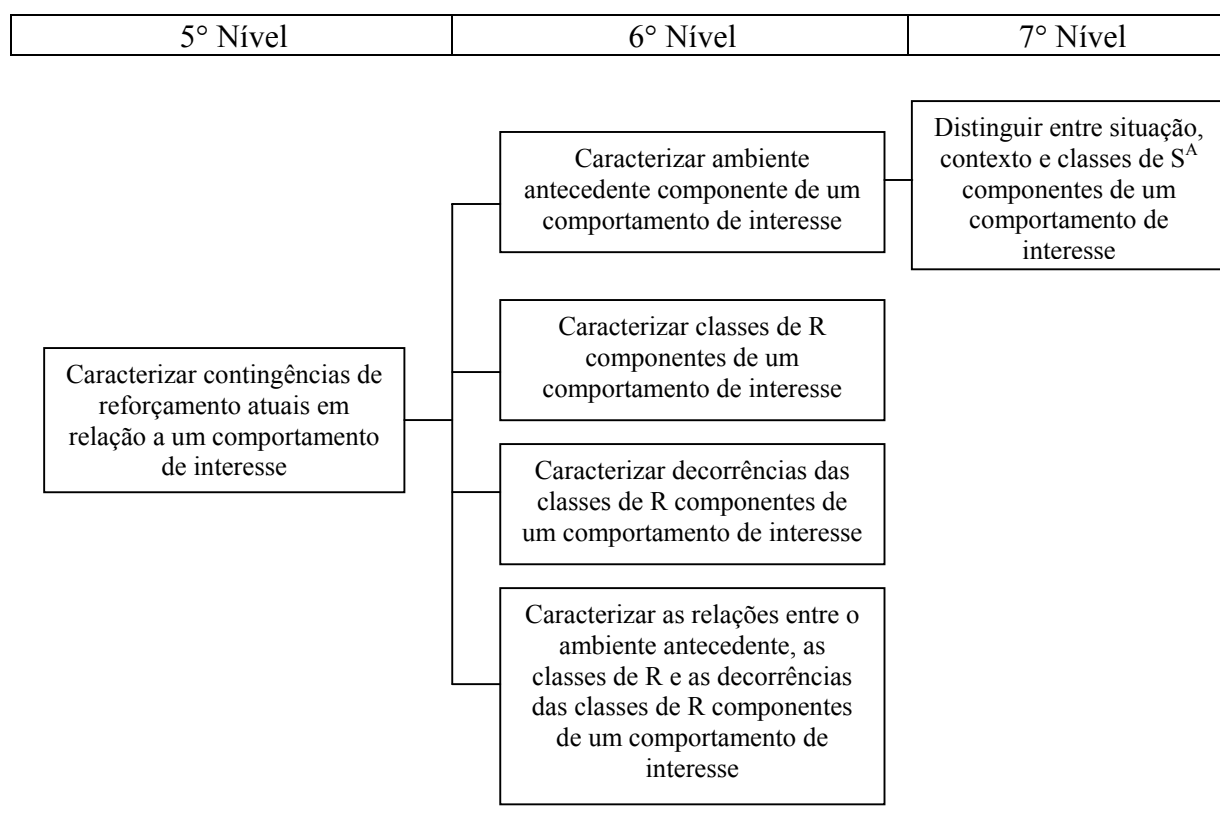


Figura 4.2 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” em subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem

A partir da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse” em subclasses de comportamentos ainda mais específicos surge um sétimo nível de decomposição, em relação à

classe mais geral, composto pela subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta em outras mais específicas.

Descobrir e propor comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental implica examinar a escolha dos verbos e dos complementos que nomeiam tais comportamentos (e que são descritos na Figura 4.2). Uma vez que o comportamento é definido pelo conjunto das relações entre o que existia antes (classe de estímulos antecedentes) da ação de um organismo, a própria ação (classe de respostas) e os resultados ou produtos dessa ação (classe de estímulos consequentes) é possível examinar a natureza dos comportamentos que estão sendo propostos por meio do exame dos verbos e dos complementos que nomeiam tais comportamentos.

A subclasse de comportamentos que aparece em um quinto nível de decomposição, em relação à classe geral, e indicada na Figura 4.2 é nomeada como “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”. O verbo escolhido, “caracterizar”, refere uma relação que o profissional pode estabelecer com o meio, estando em conformidade com o que é entendido como comportamento. Existem verbos que referem, ao invés de uma relação, uma ação que o organismo pode emitir. Escolher um verbo que refere apenas a uma ação do organismo (classe de resposta) significaria reduzir o conceito de comportamento e também, nesse caso, o de atuação profissional. O verbo “caracterizar” traz implícita a noção de que algo ou alguma coisa ainda não é conhecida, descrita (classes de estímulos antecedentes) e que, ao realizar uma determinada ação (classe de resposta), será possível produzir um efeito que interessa ao profissional (classes de estímulos consequentes). O que fica evidenciado ao utilizar o verbo “caracterizar” não é apenas o desempenho (ou topografia da classe de resposta) do profissional que atua, mas principalmente o efeito que ele obtém. A escolha pelo verbo “caracterizar” indica que o profissional terá que produzir um conhecimento que não está dado a ele. Não basta o profissional nomear as diferentes características de um fenômeno (nesse caso ele estaria simplesmente descrevendo algo que já está dado), é preciso que ele investigue, colete informações para então poder produzir uma situação de interesse que, por sua vez, constituirá uma condição que possibilitará que ele execute outras classes de comportamentos de maior grau de complexidade.

O complemento que segue o verbo “caracterizar” é nomeado como “contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” e também sua escolha pode ser examinada. Tradicionalmente, a linguagem da psicologia clínica faz referência a doenças ou distúrbios psicológicos, classificando-os de acordo com determinados critérios definidos (ou seja, o profissional geralmente faz um “diagnóstico”). Segundo Cunha (1993), o termo “psicologia clínica” foi usado por Lighter Witmer em 1896, e consta que nem a ele agradou a designação “clínica” por sua aproximação com a tradição de atuação no modelo médico, isto é, uma atuação que está voltada para “curar” doenças. Uma das primeiras subclasses de comportamentos que geralmente é considerada na atuação profissional em psicologia clínica pode ser denominada como “realizar um diagnóstico” ou “realizar um psicodiagnóstico”. Ao examinar o complemento “diagnóstico”, que segue o verbo, é possível perceber nitidamente a idéia associada de que toda pessoa que procura por psicoterapia está “doente”. O profissional que atua levando essa idéia em consideração já tem um pressuposto: o de que ele trabalha com doença. Uma das decorrências de atuar considerando esse pressuposto é que o profissional não atinge os diversos âmbitos de atuação possíveis, ou seja, sua atuação é limitada a “curar”, “recuperar”, “reabilitar”. Conceber que, ao invés de “realizar um diagnóstico” o profissional deve “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, implica mudanças significativas tanto na formação quanto na atuação desse profissional. Fica evidente que uma das primeiras mudanças que decorre de “caracterizar contingências” ao invés de fazer um “diagnóstico” é a possibilidade de atuar em outros âmbitos de atuação que extrapolem as ações de “atenuar sofrimento”, “compensar perdas”, “reabilitar condutas” e “recuperar danos comportamentais” (conforme pode ser visto na Figura 3.2, no capítulo 3).

Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994) ressaltam, na introdução de sua pesquisa sobre as *Concepções e atividades emergentes na Psicologia Clínica: implicações para a formação*, que o conceito de psicologia clínica faz parte de dois mundos, o acadêmico e o profissional, sendo que, no segundo, há maior influência do modelo médico, “tendendo a centrar seu foco na compreensão e tratamento da doença” (p.18). A associação do campo de atuação em psicologia clínica com o modelo de atuação médico teve implicações importantes na formação da identidade profissional do psicólogo que trabalha nesse campo. Ainda conforme os mesmos autores, essas implicações se referem principalmente ao uso de critérios para classificação nosológica e diagnóstico diferencial, com o objetivo de “ajustamento psicológico” dos indivíduos. Esse tipo de atuação profissional caracteriza o fazer “clássico”

ou “tradicional” de psicologia clínica que, mesmo criticado e superado, continua a predominar em organizações de ensino que formam os novos profissionais de Psicologia.

Ullmann e Krasner (1965) indicam que uma tentativa de superar as limitações do modelo médico surgiu com a adoção do “modelo psicológico”. Uma das principais contribuições associadas à adoção do modelo psicológico é que a terapia é focalizada no comportamento e não em alguma doença ou estrutura subjacente que está na “mente” do paciente ou cliente. Alguns “sistemas” ou “teorias” de personalidade consideram que o comportamento é determinado por estruturas psíquicas (algumas inconscientes) que estão em relação. A psicopatologia (ou os “distúrbios psíquicos”) acontece quando há um conflito entre essas estruturas, e o papel do terapeuta é interpretar esse conflito, tornando-o consciente. A terapia comportamental (ou modificação do comportamento, como era conhecida na época em que os autores escreveram), diferentemente, lida com “respostas expressas” do paciente ou do cliente, buscando na interação com o ambiente as variáveis que interferem no processo comportamental do paciente ou do cliente. Isso significa que o terapeuta comportamental não atribui a uma estrutura fictícia a causa das dificuldades comportamentais de alguém. Além disso, o terapeuta comportamental não lida com dificuldades “psíquicas”, também fictícias, uma vez que são também considerados comportamentos pensar, sentir, sonhar, fantasiar. Os mesmos autores apontam ainda que existe certa dificuldade para identificar quais são os estímulos que mantêm comportamentos mal adaptados, mas isso não impede o terapeuta de identificar aspectos significativos do ambiente que podem ser utilizados para produzir mudança nos comportamentos do paciente ou do cliente.

Também como alternativa à atuação baseada no modelo médico, Stuart (1977) salienta que um sistema clinicamente útil deve “incluir afirmações que são específicas do paciente. Meramente ‘rotular’ um paciente de acordo com um sistema taxonômico não descreve as características próprias de suas potencialidades e deficiências. Meramente identificar aspectos do comportamento do paciente não revela as condições específicas que controlam seu comportamento” (p.209). Isso significa que “adotar” o modelo clássico ou médico, apenas enquadrando o “distúrbio” ou “patologia” apresentada por um paciente, pode representar um atraso na atuação profissional. Apenas nomear um conjunto de comportamentos ou de processos comportamentais por meio da designação de uma patologia não significa que o profissional está suficientemente apto a intervir nesses processos. A taxonomia e a inclusão de algo nessa taxonomia pode ser substituída ou complementada pela caracterização do processo comportamental que está ocorrendo.

A formação de um terapeuta comportamental levando em consideração os comportamentos que constituem e caracterizam sua atuação profissional precisa considerar as descobertas realizadas por analistas do comportamento. Ao invés de considerar que o comportamento de um indivíduo é a expressão de uma “entidade” ou “estrutura” localizada na mente ou no aparelho psíquico, conforme a concepção tradicional em Psicologia, analistas do comportamento salientam que os comportamentos apresentados por um indivíduo são aprendidos por meio de suas experiências sócio-culturais. Considerar que os comportamentos de um indivíduo são aprendidos e podem ser modificados por meio de novas aprendizagens amplia consideravelmente as possibilidades de atuação de um psicólogo. Kerbauy (2001) exemplifica que “no modelo comportamental é fundamental o papel de educar, de ensinar repertórios novos. Uma extensão dessa concepção de educar, difundida na atuação dos profissionais, é o trabalho preventivo. O terapeuta comportamental ensina, constrói programas para auxiliar a instalação ou a eliminação de comportamentos selecionados” (p.2). No modelo comportamental, a atuação do terapeuta não fica limitada a eliminar, compensar e atenuar danos existentes. A atuação pode ser muito mais abrangente, incluindo comportamentos profissionais que mantenham ou promovam condições saudáveis para o paciente, por exemplo. Isso só acontece se a noção de comportamento não ficar reduzida à noção de “patologia” como caracterizadora do trabalho de um terapeuta comportamental.

A escolha do complemento “contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, ao invés de escolher o complemento “diagnóstico”, significa considerar a atuação do terapeuta comportamental coerente com as descobertas e propostas da análise do comportamento. Também essa escolha pode significar um avanço, tanto no ensino quanto na atuação profissional, porque considera essencial que o profissional possa intervir nas condições que afetam o comportamento de interesse e não em alguma “entidade” imaterial, interna ou até fictícia que poderia estar “causando” um distúrbio.

Ainda em relação às subclasses de comportamentos descritas na Figura 4.2 é possível observar que o subsistema de comportamentos representado está organizado de acordo com um critério de ordem de realização e de seqüência de aprendizagem. A decomposição dos comportamentos foi organizada de forma que a realização de uma subclasse de comportamentos facilite (e até crie condições para) a realização de outra. A realização da primeira subclasse de comportamentos descrita em um sexto nível de decomposição da Figura 4.2 (“caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”) não necessariamente cria condições para a realização da segunda subclasse de comportamentos

(“caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”), mas facilita sua realização. Isso não significa que tais subclasses de comportamentos compõem uma cadeia comportamental (processo em que a realização de uma subclasse cria condições para a realização de outra). As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.2 estão organizadas de forma a garantir eficiência na atuação profissional.

A realização da terceira subclasse de comportamentos indicada em um sexto nível de decomposição da Figura 4.2 (“caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”), diferentemente, só pode ser efetuada após a realização da segunda subclasse de comportamento (“caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”), ou seja, as duas subclasses necessariamente estão organizadas em seqüência. Da mesma forma, a realização da quarta subclasse de comportamentos indicada em um sexto nível de decomposição da Figura 4.2 (“caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”) depende da realização das outras três subclasses de comportamentos indicadas também em um sexto nível de decomposição de comportamentos. Isso significa que há necessidade de realização das três primeiras subclasses de comportamentos indicadas em um sexto nível de decomposição da Figura 4.2 porque sua realização viabiliza condições necessárias para a realização da última subclasse de comportamentos indicada na Figura 4.2.

As subclasses de comportamentos descritas na Figura 4.2, além de seguirem um critério de seqüência de realização (cadeia de comportamentos), também estão organizadas de acordo com um critério de seqüência de aprendizagem. Da mesma forma que a realização de certas subclasses de comportamentos permitem ou criam condições para a realização de outra, também para aprender a realizá-las existem critérios de pré-requisitos. Isso significa que, para aprender a realizar a quarta subclasse de comportamentos indicada em um sexto nível de decomposição da Figura 4.2 (“caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”), é preciso, antes, aprender a caracterizar cada um desses componentes do comportamento (ambiente antecedente, classes de respostas e decorrências das classes de respostas) separadamente.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.2 são ainda decompostas em outras subclasses mais específicas que permitem a caracterização da atuação profissional

de um terapeuta comportamental. Cada uma das subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” ainda podem ser decompostas em outras, explicitando novos subsistemas de comportamentos.

4.3 “Distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”: subclasses de comportamentos constituintes e “aprendizagens” envolvidas

Uma outra subclasse de comportamentos que pode ser decomposta em subclasses mais específicas está localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos (em relação à classe mais geral “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”) e é denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”. Na Figura 4.3 é possível observar a decomposição dessa subclasse de comportamentos, que forma um novo subsistema de comportamentos entre os que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental.

A partir da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” surgem outras subclasses de comportamentos. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos (sempre em relação à classe geral de origem da decomposição) é formado por três subclasses de comportamentos que foram decompostas da subclasse mais geral denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”. O primeiro processo comportamental decomposto dessa subclasse de comportamentos é formado pela subclasse de comportamentos situada em um oitavo nível de decomposição e denominada “caracterizar situação componente de um comportamento de interesse”. Da decomposição dessa subclasse de comportamentos podem ser explicitadas outras duas subclasses, situadas em um nono e em um décimo nível de decomposição de comportamentos, respectivamente. Essas subclasses de comportamentos estão indicadas na Figura 4.3 e são denominadas “identificar situação componente de um comportamento de interesse” e “conceituar situação componente de um comportamento de interesse”.

O segundo processo comportamental decomposto da subclasse de comportamentos mais geral denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” é composto pela subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse”. Essa subclasse de comportamentos está situada em um oitavo nível de decomposição e é composta por outros dois processos comportamentais denominados “identificar contexto componente de um comportamento de interesse” e “conceituar contexto componente de um comportamento de interesse”. As duas subclasses citadas estão situadas em um nono e em um décimo nível de decomposição de comportamentos, respectivamente.

O terceiro processo comportamental decomposto da subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” é composto pela subclasse de comportamentos denominada “caracterizar classes de classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”. A partir da decomposição dessa subclasse surgem novas e mais específicas subclasses de comportamentos. Em um nono nível de decomposição de comportamentos está situada a subclasse denominada “identificar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” e em um décimo nível de decomposição de comportamentos está situada a subclasse denominada “distinguir entre classe de estímulos antecedentes e estímulos antecedentes”.

A subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre classe de estímulos antecedentes e estímulos antecedentes” é decomposta e desse processo surgem outras doze subclasses de comportamentos mais específicos. No décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos estão situadas as subclasses de comportamentos denominadas “identificar classe de estímulos antecedentes” e “identificar estímulos antecedentes”. Decompondo essas subclasses de comportamentos, é possível explicitar um décimo segundo nível de decomposição, que abrange outros processos comportamentais, ainda mais específicos.

O terceiro processo comportamental decomposto da subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” é composto pela subclasse de comportamentos denominada “caracterizar classes de classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse”. A partir da decomposição dessa subclasse surgem novas e mais específicas subclasses de comportamentos. Em um nono nível de

decomposição de comportamentos está situada a subclasse denominada “identificar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” e em um décimo nível de decomposição de comportamentos está situada a subclasse denominada “distinguir entre classe de estímulos antecedentes e estímulos antecedentes”.

A subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre classe de estímulos antecedentes e estímulos antecedentes” é decomposta e, desse processo, surgem outras doze subclasses de comportamentos mais específicos. Em um décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos estão situadas as subclasses de comportamentos denominadas “identificar classe de estímulos antecedentes” e “identificar estímulos antecedentes”. Decompondo essas subclasses de comportamentos, é possível explicitar um décimo segundo nível de decomposição, que abrange outros processos comportamentais, ainda mais específicos.

Da subclasse de comportamentos denominada “identificar classe de estímulos antecedentes” é decomposta a subclasse denominada “conceituar classe de estímulos antecedentes” e da subclasse de comportamentos denominada “identificar estímulos antecedentes” surgem três novas subclasses de comportamentos: “caracterizar sistemas de variáveis”, “caracterizar conjunto de variáveis” e “caracterizar variáveis”. A decomposição dessas três subclasses de comportamentos está descrita por meio de outras quatro subclasses, que compõem um décimo terceiro nível de decomposição comportamental (em relação à classe geral denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”).

Da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar sistemas de variáveis” é decomposta a subclasse de comportamentos mais específica denominada “identificar sistemas de variáveis”; da subclasse denominada “caracterizar conjunto de variáveis” é decomposta outra subclasse de comportamentos mais específica denominada “identificar conjunto de variáveis”; da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar variáveis” são decompostas outras duas subclasses denominadas “caracterizar níveis de mensuração de variáveis” e “caracterizar valores de variáveis”.

Figura 4.3

A partir da decomposição dos processos comportamentais constituintes dessas duas subclasses de comportamentos é possível explicitar ainda um décimo quarto nível de decomposição comportamental, composto por outras duas subclasses de comportamentos mais específicas. Da subclasse denominada “caracterizar níveis de mensuração de variáveis” é decomposta a subclasse denominada “identificar níveis de mensuração de variáveis” e da decomposição da subclasse denominada “caracterizar valores de variáveis” é decomposta outra subclasse de comportamentos, denominada “identificar valores de variáveis”.

As subclasses de comportamentos apresentados na Figura 4.3 mostram a decomposição da subclasse de comportamentos mais geral denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”, até o que está situado em um sexto nível de decomposição de comportamentos. O subsistema de comportamentos que está apresentado na Figura 4.3 pode ser examinado levando-se em consideração os critérios por meio dos quais ele está organizado. É possível observar que três critérios são considerados ao organizar as subclasses de comportamentos que estão descritas na Figura 4.3. O primeiro critério considerado é o de especificação, ou seja, os comportamentos estão organizados de forma que os níveis mais gerais abrangem ou “englobam” os níveis mais específicos. As subclasses de comportamentos localizadas em um oitavo nível de decomposição são mais gerais que aquelas localizadas em um nono ou em um décimo nível, por exemplo.

O segundo critério considerado é o de seqüência de realização, isto é, as subclasses estão organizadas de modo que é preciso realizar determinada subclasse de comportamentos para depois poder realizar outra. O subsistema composto pelas subclasses denominadas “conceituar situação componente de um comportamento de interesse”, “identificar situação componente de um comportamento de interesse” e “caracterizar situação componente de um comportamento de interesse” está organizado de forma que é necessário ser capaz de realizar a subclasse menos abrangente ou menos complexa (localizada em um décimo nível de decomposição de comportamentos) para então ser capaz de realizar a subclasse mais abrangente ou mais complexa (localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos). O mesmo critério e o mesmo exame podem ser feitos em relação às subclasses de comportamentos denominadas “conceituar contexto componente de um comportamento de interesse”, “identificar contexto componente de um comportamento de interesse” e “caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse”. Essas três subclasses de comportamentos estão organizadas de acordo com sua seqüência de

realização, sendo necessária a realização das subclasses menos abrangentes (menos complexas) para poder realizar a mais abrangente (mais complexa).

O terceiro critério considerado para organizar as subclasses de comportamentos apresentados na Figura 4.3 é o de seqüência de aprendizagem. Algumas subclasses de comportamentos estão organizadas de acordo com pré-requisitos de aprendizagens, ou seja, para aprender determinada subclasse de comportamento é necessário aprender outras, intermediárias à subclasse mais geral. O subsistema de comportamentos constituído pelas subclasses que compõem a classe mais geral denominada “distinguir entre classe de estímulo antecedente e estímulo antecedente” está organizado de acordo com pré-requisitos de aprendizagem. Para aprender a realizar a subclasse mais geral, o profissional precisa aprender separadamente cada uma das subclasses de comportamentos que a compõem. As subclasses de comportamentos fazem parte dos pré-requisitos de aprendizagem, não constituindo a cadeia de comportamentos do profissional.

Além de examinar os critérios por meio dos quais as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.3 estão organizadas, é possível também examinar a natureza dos verbos e dos complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos. A subclasse mais geral apresentada, denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” implica uma relação que o profissional deve estabelecer com o meio, conforme a própria noção de comportamento indica. Ao invés de simplesmente identificar os diferentes aspectos que compõem a condição antecedente às classes de respostas de um comportamento, o profissional precisa estabelecer relações entre eles, diferenciando-os. A escolha do verbo “distinguir” implica que o profissional deve produzir algum efeito no meio, ou seja, a execução da classe de resposta produz elementos necessários à atuação, elementos que não existiam antes dele executar essa subclasse de comportamentos. Ao distinguir entre os diferentes aspectos que compõem a condição antecedente às classes de respostas, o profissional pode localizar de forma adequada a necessidade (ou não) de sua intervenção.

Também a escolha do complemento que compõe a subclasse de comportamentos mais geral indicada na Figura 4.3 pode ser examinada. O verbo “distinguir” tem como complemento “situação, contexto e classes de estímulos antecedentes”. A escolha desses complementos ocorre em função da necessidade de indicar que a condição antecedente a uma classe de resposta é composta por diferentes aspectos. O complemento “situação” indica as

condições que estão presentes no momento em que a classe de resposta é emitida. O complemento “contexto” faz referência aos aspectos mais amplos que estão presentes no momento da emissão da classe de resposta e o complemento “classes de estímulos antecedentes” faz referência às variáveis imediatas que podem estar relacionadas à emissão da classe de resposta. É possível entender que o “contexto” é mais amplo que a “situação”, uma vez que envolve também a história da pessoa, sua condição econômica, social, seu grau de instrução, etc. A “situação” componente de um comportamento de interesse, por sua vez, está relacionada com as condições presentes no momento da emissão da resposta, tais como o lugar, a ocasião, as pessoas, os acontecimentos imediatos que configuram o ambiente no momento da emissão da resposta de interesse. O complemento “classes de estímulos antecedentes” é mais específico que o complemento “situação”, ou seja, faz referência a uma relação de contigüidade entre as diferentes variáveis que estão presentes no momento da emissão da classe de resposta.

A noção de “classes de estímulos” (antecedentes, no caso), entretanto, não deixa clara a abrangência que pode ter quando um exame do meio precisa considerar “situação” e “contexto”. Mesmo assim esses dois conceitos apenas acrescentam que um mesmo estímulo (ou classe de ...) em diferentes situações (outros estímulos presentes) pode ter “papéis” (funções) diferentes. Isso também vale para o conceito de “contexto”, que significa apenas que as experiências comportamentais (contingências de reforçamento) a que alguém esteve exposto constroem relações sutis com os aspectos (classes de estímulos) do meio e essas relações constituem (configuram) propriedades que não são inerentes às propriedades físicas dos estímulos. Isso tudo ainda é mais complexo ao considerar que o meio é composto também pelo que decorre ou se segue ao que uma pessoa faz, além daquilo que existe ou acontece quando o faz. Nesse sentido, meio antecedente e meio conseqüente constituem uma complexidade muito grande nas relações com o que alguém fez nesse meio antecedente ao produzir uma transformação nele de forma a produzir um outro meio (aqui denominado de “conseqüente”).

Os verbos escolhidos para realizar a decomposição da subclasse mais geral em subclasses específicas podem ser examinados por meio dos mesmos referenciais. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos da Figura 4.3 estão localizadas as subclasses denominadas “caracterizar situação componente de um comportamento de interesse”, “caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse” e “caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de

interesse”. O verbo “caracterizar” indica que o profissional deverá ser capaz de produzir um conhecimento que não existe antes da realização da subclasse de comportamentos. A situação, o contexto e as classes de estímulos antecedentes que compõem um comportamento de interesse não estão dadas ao profissional, ou seja, não estão disponíveis, acessíveis a ele. É o profissional quem vai coletar as informações que permitirão a ele realizar a subclasse de comportamentos indicada, é ele quem vai produzir o conhecimento necessário para distinguir entre os diferentes aspectos que compõem as condições antecedentes de uma classe de resposta de interesse.

Para poder caracterizar a situação, o contexto e as classes de estímulos antecedentes, o profissional precisa antes ser capaz de identificar e conceituar cada um desses aspectos. A escolha do verbo “identificar” implica a necessidade de investigar, observar, fazer perguntas, com o objetivo de descobrir o que interfere com o comportamento de interesse. Também a escolha do verbo “identificar” permite considerar a relação que o profissional vai estabelecer com o meio, partindo de informações coletadas (e desorganizadas) para produzir um conhecimento de interesse, conhecimento que vai possibilitar a realização de outras subclasses de comportamentos. O verbo “conceituar” indica que o profissional deve ser capaz de formular um conceito sobre o que é cada um desses complementos. Não é suficiente o profissional apenas “nomear” cada um desses complementos. O profissional precisa ser capaz de criar um conceito sobre cada um dos complementos, precisa se relacionar com eles e produzir um conhecimento a respeito deles.

O exame das subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse” encerra o processo de decomposição da subclasse denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”. Isso significa que, para poder “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”, o profissional precisa ser capaz de realizar cada uma das subclasses de comportamentos que compõem essa subclasse mais geral. “Caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse” implica considerar que o comportamento é um fenômeno constituído por diferentes variáveis, e sua análise (e a intervenção sobre esse fenômeno) depende da identificação de cada uma dessas variáveis. Os aspectos e variáveis que compõem o ambiente antecedente (incluindo a situação, o contexto e as classes de estímulos antecedentes) fazem parte de um dos componentes que compõem o fenômeno comportamento.

O processo de identificação e descoberta dos comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental envolve a decomposição de outras subclasses de comportamentos que compõem a cadeia mais geral de comportamentos desse profissional. A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” é uma outra subclasse de comportamentos que pode ser decomposta.

4.4 “Caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”: comportamentos intermediários e aprendizagens envolvidas

A decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” explicita outras subclasses de comportamentos mais específicos que podem ser examinados na Figura 4.4. O subsistema de comportamentos que surge por meio da decomposição da subclasse denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” pode ser examinado, revelando aspectos importantes para a formação e a atuação profissional do terapeuta comportamental.

Na Figura 4.4 estão representadas as subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. Um sétimo nível de decomposição de comportamentos em relação à classe mais geral é composto por três subclasses de comportamentos mais específicos denominados “identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e “avaliar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

A subclasse de comportamentos denominada “identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” é decomposta em outras oito subclasses de comportamentos. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está situada a subclasse denominada “distinguir entre respostas e classe de respostas”. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta e, desse processo, surgem as subclasses denominadas “identificar respostas” e “identificar classe de respostas”, situadas em um nono nível de decomposição de comportamentos.

Figura 4.4

A subclasse denominada “identificar respostas” é decomposta explicitando a subclasse de comportamentos denominada “caracterizar variáveis componentes de uma resposta”, situada em um décimo nível de decomposição de comportamentos. A decomposição dessa subclasse explicita outras duas subclasses denominadas “identificar variáveis componentes de uma resposta” e “identificar graus das variáveis componentes de uma resposta”, situadas em um décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos.

A subclasse denominada “identificar classe de resposta” é decomposta e origina a subclasse de comportamentos denominada “caracterizar variáveis componentes de uma classe de resposta”. A decomposição dessa subclasse, situada em um décimo nível de decomposição de comportamentos em relação à classe mais geral, explicita uma outra subclasse mais específica denominada “caracterizar níveis de mensuração usados para nomear os graus das variáveis componentes de uma classe de respostas”. Essa subclasse de comportamentos está situada em um décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos.

Outra subclasse de comportamentos que compõe a subclasse mais geral denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” é a subclasse denominada “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. A decomposição dessa subclasse, que está situada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos em relação à classe mais geral, origina outras três subclasses mais específicas, localizadas todas em um oitavo nível de decomposição de comportamentos. A primeira subclasse, decomposta da subclasse mais geral denominada “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e que pode ser observada na Figura 4.4, é a subclasse denominada “identificar duração das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. A segunda subclasse decomposta da subclasse mais geral denominada “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e que também pode ser observada na Figura 4.4 é denominada “identificar frequência de ocorrência das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e a terceira subclasse decomposta é denominada “identificar intensidade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

A última subclasse de comportamentos localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos e também decomposta da subclasse mais geral denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” é a

subclasse denominada “avaliar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. Da decomposição dessa subclasse surgem outras duas subclasses de comportamentos mais específicos. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “caracterizar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e em um nono nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

As subclasses de comportamentos que podem ser observadas na Figura 4.4 formam três subsistemas de comportamentos. O primeiro deles é formado pelas subclasses de comportamentos decompostos da subclasse denominada “identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. O segundo subsistema é formado pelas subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e o terceiro subsistema é formado pelas subclasses decompostas da subclasse denominada “avaliar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

Os subsistemas de comportamentos apresentados estão organizados de acordo com um critério de especificação em que as subclasses de comportamentos mais abrangentes ou mais complexas contêm as subclasses menos abrangentes ou menos complexas. Um outro critério utilizado para organizar as subclasses de comportamentos que estão apresentadas na Figura 4.4 é o de sequência de realização. As subclasses de comportamentos que compõem o primeiro subsistema de comportamentos (“identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”) estão organizadas de forma a garantir que a realização de uma subclasse menos complexa crie condições para a realização de uma subclasse mais complexa, ou pelo menos facilite sua realização. Diferentemente, as subclasses de comportamentos que compõem o segundo subsistema apresentado na Figura 4.4 não compõem uma cadeia comportamental. A decomposição da subclasse mais geral denominada “identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” origina três subclasses de comportamentos (“identificar duração das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, “identificar frequência de ocorrência das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e “identificar intensidade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”) que

podem ser executadas em qualquer ordem, ou seja, a execução de uma subclasse de comportamento não é pré-requisito para a execução de outra.

O terceiro critério por meio do qual foram organizadas as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.4 é um critério de seqüência de aprendizagem. Algumas subclasses de comportamentos são pré-requisitos para a aprendizagem de outras, como, por exemplo, é preciso aprender a “identificar variáveis componentes de uma resposta” e “identificar graus das variáveis componentes de uma resposta” para poder então aprender a “caracterizar variáveis componentes de uma resposta”. Da mesma forma, é preciso aprender a “caracterizar variáveis componentes de uma resposta” para então poder aprender a “identificar resposta”.

Um outro tipo de exame pode ser feito em relação às subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.4. Examinando os verbos e os complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.4, é possível descobrir avanços em relação ao que usualmente é proposto na formação profissional de terapeutas comportamentais. O verbo “caracterizar”, usado para nomear a subclasse de comportamentos localizada em um sexto nível de decomposição de comportamentos, indica o tipo de relação que o profissional precisa estabelecer com o meio durante sua atuação. A escolha do verbo indica que a atuação profissional não é uma “mera” aplicação de técnicas específicas do terapeuta comportamental. Para atuar, o profissional precisa produzir um efeito no meio, ou seja, precisa produzir um conhecimento que não existe antes da emissão de uma determinada classe de resposta. É na sua relação com o meio que o profissional produz e realiza uma intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico. A escolha do verbo “caracterizar” implica conceber o comportamento não como a simples emissão de uma classe de resposta, mas como a relação entre o que existia antes e o que passa a existir depois (e por meio) da emissão dessa classe de resposta.

O complemento que acompanha o verbo é denominado “classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e também pode ser examinado. A escolha por esse complemento indica que as classes de respostas de um comportamento são consideradas no momento de analisar, investigar ou intervir sobre um comportamento. Assim como o ambiente antecedente, também as classes de respostas precisam ser investigadas para descobrir como é determinado o fenômeno comportamento. O exame das classes de respostas que compõem um comportamento significa o exame da ação do organismo e das

características dessa ação, sem levar em conta o que existe antes e o que passa a existir depois da ação. Intervir sobre um comportamento sem levar em consideração as variáveis que compõem a ação do organismo é um risco que pode comprometer toda a atuação profissional porque excluiria do processo as características da ação da pessoa que sofre a intervenção.

Além do ambiente antecedente e das classes de respostas que compõem um comportamento de interesse é importante caracterizar quais são as decorrências da emissão das classes de respostas. Identificar e descobrir os comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental implica examinar todos os componentes e todas as variáveis que interferem no comportamento de interesse.

4.5 Comportamentos que constituem e aprendizagens envolvidas em “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”

Conforme pode ser visto na Figura 4.2, uma outra subclasse de comportamentos que pode ser decomposta da subclasse mais geral “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” é denominada “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. Na Figura 4.5 é possível observar a decomposição dessa subclasse de comportamentos.

Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos, conforme pode ser visto na Figura 4.5, está localizada a subclasse denominada “identificar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse”. Da decomposição dessa subclasse de comportamentos surge uma outra, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos denominada “identificar tipos de decorrências”. Também esta última subclasse pode ser decomposta e, por meio desse processo, surge uma subclasse situada em um nono nível de decomposição de comportamentos denominada “distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas”.

Figura 4.5

A decomposição da subclasse de comportamentos denominada “distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas” explicita outras quatro subclasses de comportamentos, situadas em dois níveis diferentes de decomposição de comportamentos. Uma das subclasses explicitada por meio da decomposição da subclasse mais geral denominada “distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas” é denominada “identificar decorrência acidental ou subseqüente”, que está localizada em um décimo nível de decomposição de comportamentos. Por meio da decomposição dessa subclasse surge uma outra, localizada em um décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos, denominada “caracterizar variáveis componentes das decorrências acidentais ou subseqüentes”.

A outra subclasse de comportamentos originada da decomposição da subclasse denominada “distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas” é denominada “identificar decorrência produzida”, localizada em um décimo nível de decomposição de comportamentos. Por meio da decomposição dessa subclasse surge uma nova, denominada “caracterizar variáveis componentes das decorrências produzidas” e localizada em um décimo primeiro nível de decomposição de comportamentos.

Além de descrever as subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 4.5 é possível examinar os critérios por meio dos quais as subclasses foram organizadas. Da mesma forma que nas Figuras 4.1 a 4.4, o primeiro critério de organização é o de especificidade. As subclasses de comportamentos estão organizadas de forma que as subclasses mais abrangentes (mais complexas) são decompostas em subclasses mais específicas (menos complexas). O critério de especificidade está relacionado ao segundo critério de organização utilizado, o de seqüência de realização. As subclasses estão organizadas de forma que as subclasses menos complexas são realizadas antes das mais complexas. O critério de seqüência de realização está relacionado também com o critério de seqüência de aprendizagem, correspondendo ao terceiro critério utilizado para organizar as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.5. Algumas subclasses de comportamentos constituem pré-requisitos para a aprendizagem de outras. Aprender a “distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas” exige aprender antes a “identificar decorrência acidental ou subseqüente” e a “identificar decorrência produzida”. As duas últimas subclasses de comportamentos constituem pré-requisitos de aprendizagem para aprender uma outra subclasse, mais complexa e mais abrangente que essas duas.

É possível também examinar a escolha dos verbos e dos complementos que são utilizados para nomear as subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 4.5. A primeira subclasse de comportamentos que pode ser observada em um sexto nível de decomposição de comportamentos da Figura 4.5 é nomeada como “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse”. O verbo escolhido, “caracterizar”, implica em uma relação que o terapeuta comportamental precisa estabelecer com o meio. Sua atuação não é simplesmente nomear as características de algo que já está dado, de algo que já é conhecido e acessível. “Caracterizar” um evento implica produzir um conhecimento que ainda não existe, ou pelo menos não está acessível. Ao “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” o terapeuta comportamental produz um efeito no meio, ou seja, produz uma condição necessária para sua atuação profissional. A escolha do verbo “caracterizar” indica que a atuação profissional do terapeuta comportamental não acontece no “vácuo”, mas sim em relação a aspectos do meio com o qual ele se depara e que não são conhecidas ou dadas “a priori”.

Examinar a subclasse de comportamentos nomeada “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” e indicada na Figura 4.5 implica examinar também o complemento escolhido para acompanhar o verbo “caracterizar”. O complemento nomeado “decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” indica o aspecto específico com o qual o terapeuta precisa se relacionar. A noção de comportamento indica que não somente a classe de resposta caracteriza o que é comportamento, mas sim as relações existentes entre o que existia antes (classes de estímulos antecedentes) da emissão da classe de resposta, a própria classe de resposta e o que passa a existir depois da emissão (classes de estímulos consequentes) da classe de resposta. Utilizando essa noção, a escolha do complemento “decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” indica que um dos comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental está relacionado ao terceiro aspecto considerado na noção de comportamento.

Para ser capaz de “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” o terapeuta comportamental precisa antes ser capaz de “identificar decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse”. A escolha do verbo “identificar” indica que essa subclasse de comportamentos é menos abrangente ou menos complexa do que a subclasse indicada pelo verbo “caracterizar”, sendo, por isso, decomposta da mais abrangente. Também o verbo “identificar” significa uma

relação do terapeuta comportamental com o meio, e não a mera emissão de uma classe de resposta. Ao identificar determinados aspectos do meio com os quais se depara, o terapeuta produz um efeito necessário para sua atuação profissional.

Ao “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”, “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” e “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, o terapeuta comportamental produz conhecimento suficiente para prosseguir com o processo de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. A próxima tarefa do terapeuta comportamental, ou a próxima subclasse de comportamentos que caracteriza sua atuação é estabelecer relações entre esse conhecimento que produziu.

4.6 As relações entre ambiente antecedente, classes de respostas e ambiente decorrente são uma classe de comportamentos com várias subclasses intermediárias

Ainda em relação à decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, conforme é possível ver na Figura 4.2, outra subclasse de comportamentos que pode ser decomposta é a denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. Na Figura 4.6 está representada a decomposição da subclasse denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, a classe de respostas e as decorrências da classe de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

Na Figura 4.6 está decomposta a subclasse de comportamentos denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, a classe de respostas e as decorrências da classe de respostas componentes de um comportamento de interesse”. A primeira subclasse de comportamentos resultante da decomposição é denominada “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes – classes de respostas” e está localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta numa outra subclasse mais específica. Da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes – classes de respostas” surge uma nova subclasse denominada “identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulos

antecedentes – respostas”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos (em relação à classe mais geral “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”).

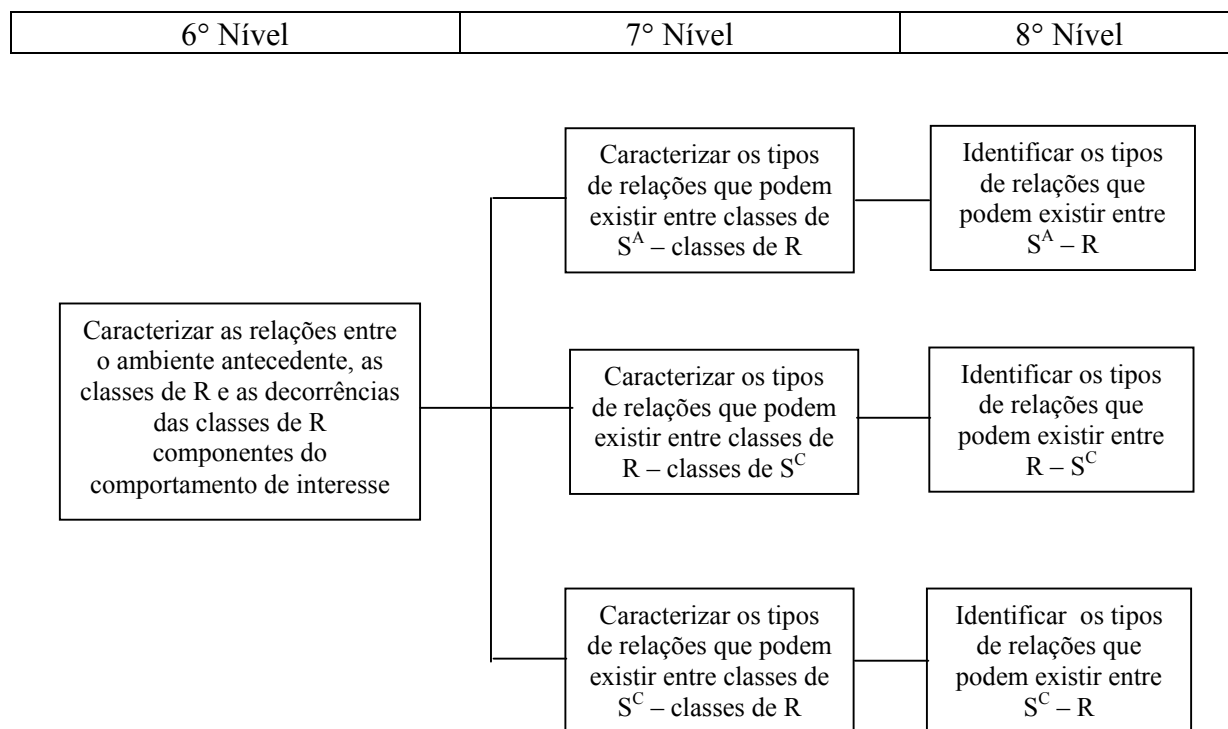


Figura 4.6 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes do comportamento de interesse” em seis subclasses de comportamentos mais específicos

A segunda subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, a classe de respostas e as decorrências da classe de respostas componentes de um comportamento de interesse” é denominada “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de respostas – classes de estímulos conseqüentes” e está localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Da decomposição dessa subclasse surge uma outra, denominada “identificar os tipos de relações que podem existir entre respostas – classes de estímulos conseqüentes”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos.

A terceira subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, a classe de respostas e as decorrências da classe de respostas componentes de um comportamento de interesse” é a subclasse denominada “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos conseqüentes – classes de respostas”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Decompondo essa subclasse, surge uma outra, denominada “identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulos conseqüentes – respostas”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos.

O subsistema de comportamentos apresentado na Figura 4.6 está organizado de forma que as subclasses de comportamentos mais complexas abrangem as subclasses de comportamentos menos complexas, ou seja, há um critério de especificação que organiza o subsistema apresentado. Também as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.6 obedecem a um critério de seqüência de realização e de aprendizagem. O terapeuta comportamental precisa aprender determinadas subclasses de comportamentos para poder aprender outras, ou seja, algumas subclasses de comportamentos são pré-requisitos de aprendizagem para outras. Para “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre classes de estímulos antecedentes – classes de respostas”, o terapeuta precisa antes ser capaz de “identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulos antecedentes – respostas”. A aprendizagem de uma subclasse de comportamentos menos complexa pode ser um pré-requisito para a aprendizagem de um comportamento mais complexo. Além disso, as subclasses citadas estão organizadas de forma a seguir um critério de seqüência de realização, em que a realização de uma subclasse de comportamentos mais complexa segue a realização de uma subclasse menos complexa.

Uma outra maneira de examinar o subsistema de comportamentos exposto na Figura 4.6 é por meio do exame dos verbos e dos complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos descritas na Figura 4.6. O verbo “caracterizar”, que aparece na primeira subclasse de comportamentos descrita em um sexto nível de decomposição de comportamentos, indica o tipo de relação que o profissional precisa estabelecer com o meio para que sua atuação seja eficaz. O profissional não precisa apenas identificar ou nomear certas relações, ele precisa caracterizá-las, ou seja, precisa criar um produto (ou um efeito no meio) que não existe antes de sua atuação. A escolha do verbo “caracterizar” é coerente com a noção de comportamento, em que a relação entre o que existe antes e o que passa a existir depois da ação são fundamentais. Não interessa apenas a ação (ou classe de resposta) do

profissional, mas sim a mudança nos aspectos do ambiente que o profissional produz por meio de sua ação.

O complemento “as relações entre o ambiente antecedente, a classe de resposta e as decorrências da classe de resposta componentes do comportamento de interesse” indica uma síntese de todos os complementos anteriores. Depois que o terapeuta comportamental caracterizou cada um dos componentes de um comportamento de interesse, precisa caracterizar as relações que existem entre eles. Ao atuar levando em consideração as relações entre os diferentes aspectos do meio e a ação do organismo, o terapeuta está realizando uma análise funcional do comportamento. Andery, Micheletto e Sérgio (2001), ao fazer uma revisão sobre a expressão “análise funcional”, afirmam que diferentes autores empregam essa mesma expressão de diferentes formas, e outros autores utilizam diferentes expressões que indicam ou referem o mesmo processo. De qualquer forma, é possível afirmar que realizar uma análise funcional do comportamento indica o processo de descobrir as contingências que operam em relação a um comportamento selecionado. Starling (2002) afirma que, para usar procedimentos de modificação de comportamento a fim de ajudar uma pessoa (“intervir sobre comportamentos num contexto clínico”), é preciso antes “conduzir uma observação para determinar os eventos antecedentes tipicamente relacionados com a resposta e as conseqüências que ela, a resposta, consistentemente produz. Identificar essas variáveis antes de tratar do problema de comportamento é chamado de Avaliação Funcional”.

Ainda outras subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental podem ser decompostas. A decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, a classe de resposta e as decorrências da classe de resposta componentes do comportamento de interesse” encerra a decomposição da subclasse de comportamentos mais geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”. Conforme pode ser observado na Figura 4.1, outra subclasse de comportamentos a ser decomposta é denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”.

4.7 A determinação do comportamento do paciente como parte dos comportamentos do terapeuta: “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”

Fazendo referência à Figura 4.1, a próxima subclasse de comportamentos decomposta está localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos e é denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”. A decomposição dessa subclasse explicita outras subclasses mais específicas que estão representadas na Figura 4.7.

Na Figura 4.7 estão representadas as subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “caracterizar condições biológicas do paciente”. A segunda subclasse de comportamentos localizada em um sexto nível de decomposição de comportamentos é denominada “caracterizar experiências sócio-culturais do paciente” e a terceira subclasse é denominada “caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente”.

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente” é decomposta em outras subclasses mais específicas. Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “identificar probabilidade de uma história de reforçamento positivo”, “identificar probabilidade de uma história de reforçamento negativo”, “identificar probabilidade de uma história de punição” e “identificar estímulos discriminativos condicionados a outros estímulos”. Esta última subclasse de comportamentos, denominada “identificar estímulos discriminativos condicionados a outros estímulos” é decomposta em outra subclasse, denominada “identificar estímulos discriminativos”. A subclasse denominada “identificar estímulos discriminativos” está localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos, conforme pode ser visto na Figura 4.7.

Figura 4.7

Ainda em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses de comportamentos denominadas “relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com o aparecimento do comportamento de interesse” e “relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com a manutenção do comportamento de interesse”. Essas duas subclasses de comportamentos encerram a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”, conforme pode ser observado na Figura 4.7.

O subsistema de comportamentos apresentado na Figura 4.7 também está organizado de acordo com critérios de especificação, de sequência de realização e de sequência de aprendizagem. As subclasses de comportamentos localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos são mais complexas que as subclasses localizadas em um sétimo nível, por exemplo. Também a primeira subclasse de comportamentos que aparece em um sexto nível de decomposição de comportamentos (“caracterizar condições biológicas do paciente”) pode ser realizada antes da segunda (“caracterizar experiências sócio-culturais do paciente”). As subclasses de comportamentos estão organizadas de forma a garantir eficiência na atuação do profissional. Entretanto, as duas primeiras subclasses de comportamentos que aparecem em um sexto nível de decomposição de comportamentos não compõem uma cadeia comportamental, ou seja, a realização da primeira não cria condições necessárias para a realização da segunda.

Diferentemente, as três últimas subclasses de comportamentos que aparecem em um sexto nível de decomposição estão diretamente relacionadas. Para que o profissional seja capaz de “relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com o aparecimento do comportamento de interesse” é preciso que antes ele tenha sido capaz de “caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente”. Além de um pré-requisito de execução, a subclasse de comportamentos denominada “caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente” é também um pré-requisito de aprendizagem para a realização das subclasses denominadas “relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com o aparecimento do comportamento de interesse” e “relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com a manutenção do comportamento de interesse”.

O subsistema de comportamentos que é originado por meio da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar o processo de aprendizagem de

comportamentos do paciente” também pode ser examinado à luz dos mesmos critérios. As subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente” estão organizadas de forma a garantir eficiência na atuação profissional do terapeuta comportamental. As subclasses de comportamentos que aparecem em um sétimo nível de decomposição de comportamentos da Figura 4.7 não formam um processo de encadeamento de respostas, ou seja, não é necessário realizar uma determinada subclasse para depois realizar a outra, porque a realização de uma subclasse de comportamentos não cria condições necessárias para a realização de outra. A maneira como as subclasses de comportamentos estão organizadas, mesmo não estando encadeadas, facilita a atuação profissional, no sentido de que proporciona coerência de aprendizagem e realização. Quando o terapeuta atua no sentido de “identificar probabilidade de uma história de reforçamento positivo” não está criando condições necessárias para “identificar probabilidade de uma história de reforçamento negativo”, ou ainda para “identificar probabilidade de uma história de punição”. A realização e a aprendizagem de cada uma dessas subclasses de comportamentos podem ser feitas de forma independente. Mesmo assim, ao organizar as subclasses de comportamentos dessa forma, é provável que a atuação seja competente, garantindo eficiência do trabalho profissional.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.7 podem ser examinadas de acordo com a natureza dos verbos e dos complementos escolhidos para nomeá-las. O verbo “caracterizar”, que aparece em três subclasses de comportamentos (“caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”, “caracterizar condições biológicas do paciente” e “caracterizar experiências sócio-culturais do paciente”), indica a relação que o profissional vai ter com o ambiente. “Caracterizar” algo ou alguma coisa implica produzir um efeito que não existe antes da realização da classe de resposta. O verbo “caracterizar”, por isso, não faz referência apenas a uma classe de resposta, mas sim ao que existia antes (no caso a ausência de algo ou alguma coisa que precisa ser conhecida, acessível) e o que passa a existir depois da emissão da classe de resposta (os dados estão caracterizados, conhecidos, acessíveis), estando de acordo com o que é entendido como comportamento.

Os complementos escolhidos para acompanhar o verbo “caracterizar” podem ser examinados de acordo com sua natureza. A primeira subclasse de comportamentos que aparece em um quinto nível é nomeada como “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”. O complemento “prováveis determinantes do comportamento de interesse” indica um aspecto com o qual o terapeuta se depara em sua atuação profissional.

Após as descobertas de Heisenberg em relação ao princípio da incerteza e as descobertas da física quântica, a Ciência deixa de buscar causas absolutas (determinismo absoluto) para os fenômenos e eventos da natureza e passa a explicá-los utilizando a noção de determinismo probabilístico (adaptado de Botomé, 2001). A ciência não trabalha buscando afirmar com exatidão qual a causa de um evento ou fenômeno, como se houvesse uma única causa que explica um evento. O trabalho que os cientistas realizam busca estabelecer relações funcionais entre diferentes fenômenos ou eventos, para então descobrir as variáveis que interferem em determinado fenômeno ou evento e de que forma essas variáveis se relacionam. As considerações feitas são utilizadas também na Ciência do Comportamento, ou seja, os analistas do comportamento não buscam uma causa para os comportamentos que tentam analisar (ou mudar, no caso do terapeuta comportamental), e sim quais são os prováveis eventos que podem ter interferido ou estar interferindo no comportamento de interesse.

Andery e Sérgio (2001) analisam as noções de “causa” ou determinantes do comportamento e afirmam que buscar as “causas” de um comportamento é na verdade buscar aquilo que constitui, que compõe o evento. Desse modo, a “causa” não está “fora”, não existe à parte do evento estudado, mas está no próprio evento, é parte dele. A proposição de Andery e Sérgio (2001) é incompleta em relação à análise realizada. Os determinantes de um comportamento (da relação que alguém estabelece com o ambiente por meio de suas respostas) não se reduzem aos componentes desse comportamento. É preciso também investigar o processo de aprendizagem do comportamento, sua gênese e seu desenvolvimento, que podem ser confundidos com sua manutenção atual. Um comportamento é determinado por uma rede de relações e de variáveis em interação. Rebelatto e Botomé (1987) afirmam que, para examinar a determinação de um fenômeno na área da Saúde (nesse caso, o comportamento é o fenômeno de interesse), é preciso perceber e explicitar as múltiplas variáveis em interação que influem no fenômeno. E, para que se possa fazer isso, é preciso perceber e explicitar não apenas as variáveis atuais, mas também aquelas que estiveram presentes na constituição desse fenômeno (no caso, o comportamento). O terapeuta comportamental é um profissional que trabalha no sentido de promover mudanças nos processos comportamentais daqueles que o procuram. Para promover essa mudança, o profissional precisa investigar também a história de vida do paciente em busca das prováveis “causas” ou variáveis que interferem em seu processo comportamental.

Outra subclasse de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental é denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do

paciente do problema do cliente e queixa do cliente”. A decomposição das subclasses de comportamentos mais abrangentes do terapeuta comportamental possibilita a descoberta de outras subclasses, mais específicas ou menos complexas, que compõem a cadeia geral de comportamentos que caracterizam esse tipo de atuação.

4.8 Queixa *versus* problema: os comportamentos do terapeuta em relação a essas duas instâncias no início do trabalho clínico

O subsistema de comportamentos representado na Figura 4.1 pode ser ainda decomposto em outras subclasses mais específicas. A terceira subclasse de comportamentos que aparece em um quinto nível de decomposição de comportamentos é denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”. A decomposição dessa subclasse em outras mais específicas aparece na Figura 4.8.

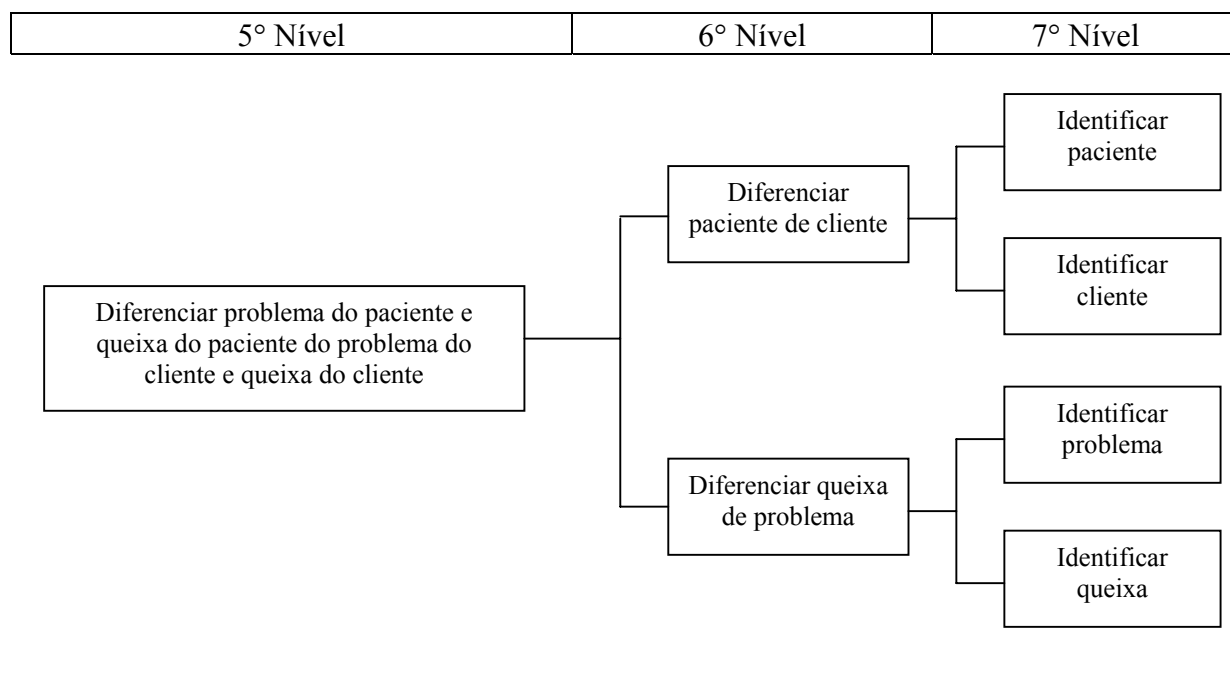


Figura 4.8 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente” em subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem

Da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”, localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos, surgem outras duas subclasses localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos. A primeira delas é denominada “diferenciar paciente de cliente” e a segunda é denominada “diferenciar queixa de problema”. A subclasse de comportamentos denominada “diferenciar paciente de cliente” é decomposta em outras duas subclasses mais específicas, ambas localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. A primeira subclasse decomposta da subclasse denominada “diferenciar paciente de cliente” é a subclasse denominada “identificar paciente” e a segunda é denominada “identificar cliente”. A subclasse de comportamentos denominada “diferenciar queixa de problema” também é decomposta em subclasses que a compõem. A primeira subclasse decomposta da subclasse denominada “diferenciar queixa de problema” é denominada “identificar problema” e a segunda subclasse decomposta é denominada “identificar queixa”. As duas subclasses decompostas estão localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos.

O subsistema de comportamentos que está apresentado na Figura 4.8 está organizado de acordo com um critério de especificidade ou de complexidade. As subclasses de comportamentos que aparecem no sétimo nível de decomposição de comportamentos são mais específicas ou menos complexas que as subclasses que aparecem no sexto nível de decomposição, por exemplo. Também a subclasse de comportamentos que está descrita em um quinto nível de decomposição de comportamento é menos específica ou mais complexa do que as outras, porque abrange as demais subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.8. O segundo critério por meio do qual são organizadas as subclasses de comportamentos descritos na Figura 4.8 é um critério de sequência de aprendizagem. O profissional precisa aprender a realizar as subclasses de comportamentos mais específicas ou menos complexas para depois aprender a realizar as menos específicas ou mais complexas. O critério de sequência de realização não foi considerado, pois a ordem de execução das subclasses de comportamentos que estão descritos na Figura 4.8 não é obrigatória. Tanto faz o terapeuta comportamental “diferenciar paciente de cliente” para depois “diferenciar queixa de problema”, ou ao contrário. Não há obrigatoriedade de realização das subclasses de comportamentos profissionais que aparecem na Figura 4.8.

O subsistema de comportamentos descrito na Figura 4.8 é composto por subclasses de comportamentos que foram nomeadas de acordo com critérios que podem ser examinados. A

escolha do verbo “diferenciar” implica um tipo especial de relação que o profissional precisa estabelecer com o meio. Para que ele seja capaz de diferenciar entre um aspecto com o qual se depara e outro, o terapeuta comportamental precisa realizar determinadas subclasses de comportamentos que compõem essa mais geral. Ao diferenciar entre alguns aspectos do meio, o terapeuta comportamental está produzindo um conhecimento que não existe antes de sua intervenção e, ao produzir esse conhecimento, cria novas condições para sua atuação, cria novas possibilidades que não lhe foram dadas.

O complemento escolhido para nomear a subclasse de comportamento mais abrangente da Figura 4.8 é nomeado “problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”. A escolha do complemento revela uma preocupação com as decisões que qualquer psicólogo (e, num âmbito mais geral, qualquer profissional) faz durante sua vida profissional, fazendo referência à dimensão ética do comportamento profissional na sociedade. Botomé (1996) relata uma experiência de trabalho com funcionários e usuários de uma agência de saúde de uma das maiores cidades do país e examina algumas fontes de controle social e cultural que permeiam as decisões profissionais. O alerta de Botomé (1996) refere principalmente ao erro comum de considerar que a queixa do cliente (ou até mesmo do próprio paciente) é o real problema a ser resolvido. Quando um cliente procura um serviço de atendimento psicológico, geralmente o faz em razão de algum conflito, e essa pode ser considerada sua queixa. É ingênuo e precipitado considerar que a queixa relatada pelo cliente (aquele que contrata a intervenção) seja obrigatoriamente o problema existente. Em alguns casos até pode ser verdadeira a correlação entre a queixa e o problema (a situação que realmente é problemática), mas o profissional precisa investigar e diferenciar um de outro. Também pode ser ingênuo considerar que o paciente e o cliente são a mesma pessoa, em todos os casos. O cliente é aquele que contrata o serviço, que faz a solicitação de uma intervenção profissional, e o paciente é aquele que sofre a intervenção.

No contexto da terapia comportamental, muitas vezes o cliente e o paciente são a mesma pessoa, mas isso não é uma regra. Os pais de uma criança ou de um adolescente podem ser os clientes que procuram o profissional e que também vão arcar com as despesas da intervenção (o que os coloca em uma posição de deter poder frente ao profissional), e o paciente é a própria criança ou adolescente que sofre a intervenção. O profissional que atua sem o conhecimento dessas variáveis corre o risco de ser parcial, ineficiente e incompetente. Diferentemente, o profissional que atua levando em consideração a necessidade de distinguir entre essas possibilidades pode localizar melhor sua intervenção, tendo maior probabilidade

de sucesso e trazendo benefícios a si, aos clientes, aos pacientes e à sociedade (que, em último nível de análise, “sofre” as decorrências de todas as intervenções profissionais).

Os comportamentos profissionais do terapeuta em relação ao paciente e ao cliente ainda não estão esgotados nesse exame. Existem outros tipos de relações que o profissional precisa estabelecer com as noções de paciente e de cliente para poder atuar de forma eficiente. Além de diferenciá-los, o terapeuta também precisa investigar as concepções que ambos têm sobre a determinação do comportamento de interesse como fenômeno psicológico.

4.9 As concepções do paciente e as do cliente a respeito da determinação do que acontece com ele exigem comportamentos específicos do terapeuta na realização do trabalho clínico

A última subclasse de comportamentos que aparece em um quinto nível de decomposição de comportamentos na Figura 4.1 também pode ser decomposta em outras subclasses mais específicas. A Figura 4.9 contém a decomposição da subclasse de comportamento denominada “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do comportamento de interesse como fenômeno psicológico”.

Na Figura 4.9 é possível observar que em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “caracterizar as relações entre as concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos”, “caracterizar as relações entre as concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos”, “caracterizar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse” e “caracterizar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse”. Todas essas quatro subclasses de comportamentos são decompostas em outras mais específicas.

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar as relações entre as concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos” é decomposta em outras duas subclasses: “caracterizar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico” e “caracterizar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos”. As duas subclasses estão localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos e também foram decompostas em subclasses mais específicas.

Figura 4.9

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico” foi decomposta em uma subclasse denominada “identificar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos. A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos” foi decomposta na subclasse denominada “identificar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos”, também localizada no oitavo nível de decomposição de comportamentos.

A subclasse de comportamentos identificada como “caracterizar as relações entre as concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos” foi decomposta na subclasse denominada “caracterizar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Também essa subclasse de comportamentos foi decomposta, originando uma outra, intitulada “identificar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos.

Ainda a subclasse de comportamentos nomeada “caracterizar as relações entre as concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos” foi decomposta em outra, denominada “caracterizar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. A decomposição dessa subclasse origina outra, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos e denominada “identificar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos”.

Voltando à decomposição da subclasse denominada “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico”, conforme pode ser visto na Figura 4.9, em um sexto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “caracterizar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse”. Decompondo essa subclasse, surge uma outra, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos e denominada “identificar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse”.

A última subclasse de comportamentos que aparece em um sexto nível de decomposição de comportamentos, conforme pode ser visto na Figura 4.9, é denominada “caracterizar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse”. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta em outra mais específica, denominada “identificar explicações que paciente formula em relação ao comportamento de interesse”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos.

Na Figura 4.9 está representado um subsistema de comportamentos organizado de forma que as subclasses de comportamentos mais complexas abrangem as subclasses de comportamentos menos complexas. Isso demonstra que um critério de especificação de comportamentos foi levado em consideração ao organizar as subclasses representadas na Figura 4.9. Também é possível observar que as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.9 estão organizadas de acordo com um critério de sequência de realização. Para que o terapeuta possa executar a subclasse de comportamentos denominada “caracterizar as relações entre as concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos” é preciso que antes execute as subclasses “caracterizar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico” e “caracterizar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos”. O critério de sequência de realização é utilizado para organizar as subclasses de comportamentos que se encontram em diferentes níveis de decomposição de comportamentos. Diferentemente, as subclasses que estão localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos não estão organizadas de acordo com um critério de sequência de realização, ou seja, tanto faz realizar a primeira, a segunda, a terceira ou a quarta subclasse de comportamentos indicada.

O último critério utilizado para organizar as subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 4.9 é o critério de sequência de aprendizagem. Também esse critério é utilizado para organizar as subclasses que se encontram em diferentes níveis de decomposição de comportamentos. Para aprender as subclasses de comportamentos que estão localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos, o terapeuta precisa antes aprender as subclasses localizadas em um oitavo nível. Da mesma forma, para aprender as subclasses localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos, o terapeuta precisa aprender as do sétimo nível. Isso significa que as subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4.9 formam subsistemas de comportamentos organizados e coerentes com uma atuação profissional eficiente por parte do terapeuta.

Ao examinar a natureza dos verbos e dos complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos, que podem ser observados na Figura 4.9, é possível identificar avanços em relação à formação profissional do terapeuta comportamental. O verbo “avaliar” indica que o terapeuta precisa realizar uma apreciação com o objetivo de subsidiar uma tomada de decisão, ou seja, implica que o terapeuta produza um conhecimento que pode fundamentar sua intervenção. A escolha pelo verbo “avaliar” demonstra que o terapeuta precisa realizar um comportamento ainda mais complexo que caracterizar. O primeiro nível de comportamentos decompostos da subclasse “avaliar” são nomeados pelo verbo “caracterizar”, isto é, o terapeuta precisa investigar determinados aspectos do meio para produzir um conhecimento novo, que não está dado a ele.

A subclasse de comportamentos denominada “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico” faz parte da cadeia de comportamentos que possibilita “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” porque é importante que o terapeuta possa ser capaz de modificar as expectativas ou concepções do paciente e do cliente, caso isso seja necessário. Algumas pessoas podem ter a firme convicção de que os problemas ou dificuldades comportamentais existem “por falta de sorte”, “porque Deus quis assim”, “por dívidas de vidas passadas”, etc. Se essas concepções não forem avaliadas pelo terapeuta ele corre o risco de intervir profissionalmente sem contar com a colaboração ou compreensão do cliente e paciente, o que poderia dificultar ou até impedir sua intervenção (de que adianta atuar profissionalmente se a pessoa não acredita que as mudanças dependem também dela?).

As subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” podem ser organizadas de acordo com sua seqüência de realização e aprendizagem. Vale a pena examinar a cadeia comportamental que caracteriza uma subclasse geral de comportamentos do terapeuta comportamental.

4.10 “Caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”: uma cadeia comportamental e uma rede de aprendizagens intermediárias

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” compõe uma cadeia de comportamentos que forma a primeira subclasse da cadeia mais geral denominada “intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. A decomposição da subclasse “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” origina subclasse de comportamentos menos complexos e menos abrangentes. Ao atuar levando em consideração as necessidades de sua intervenção, o terapeuta comportamental não está apenas cumprindo rotinas, normas ou uma burocracia estabelecida como caracterizadora de seu trabalho. A formação profissional de um terapeuta comportamental que enfatize o comportamento de investigar se há (ou não) necessidade de sua atuação não está orientada pelas rotinas existentes ou por “técnicas” prontas que só precisam ser “aplicadas”. O terapeuta comportamental que investiga, que caracteriza a necessidade de sua intervenção está atuando de acordo com as dimensões ética, social, política, técnica, histórica e filosófica.

A cadeia de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” pode ser apresentada segundo um critério de sequência de aprendizagem. Todas as subclasse de comportamentos que compõem a cadeia mais geral podem ser organizadas em uma única sequência, de acordo com critérios de pré-requisitos de aprendizagem, conforme pode ser observado na Tabela 4.1.

Tabela 4.1

Organização das subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” de acordo com um critério de pré-requisito de aprendizagem

1. Conceituar situação componente de um comportamento de interesse
2. Identificar situação componente de um comportamento de interesse
3. Caracterizar situação componente de um comportamento de interesse
4. Conceituar contexto componente de um comportamento de interesse
5. Identificar contexto componente de um comportamento de interesse
6. Caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse
7. Conceituar classe de estímulo antecedente
8. Identificar classe de estímulo antecedente
9. Identificar sistemas de variáveis
10. Caracterizar sistemas de variáveis
11. Identificar conjunto de variáveis
12. Caracterizar conjunto de variáveis
13. Identificar níveis de mensuração de variáveis
14. Caracterizar níveis de mensuração de variáveis
15. Identificar valores de variáveis
16. Caracterizar valores de variáveis
17. Caracterizar variáveis
18. Identificar estímulo antecedente
19. Distinguir entre classe de estímulo antecedente e estímulo antecedente
20. Identificar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
21. Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
22. Distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
23. Caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse
24. Identificar variáveis componentes de uma resposta
25. Identificar graus das variáveis componentes de uma resposta
26. Caracterizar variáveis componentes de uma resposta
27. Identificar resposta
28. Caracterizar níveis de mensuração usados para nomear os graus das variáveis componentes de uma resposta
29. Caracterizar variáveis componentes de uma classe de resposta
30. Identificar classe de resposta
31. Distinguir entre resposta e classe de resposta
32. Identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
33. Identificar duração das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
34. Identificar frequência de ocorrência das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
35. Identificar intensidade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
36. Identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse

37. Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
38. Caracterizar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
39. Avaliar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
40. Caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
41. Caracterizar variáveis componentes das decorrências acidentais ou subseqüentes
42. Identificar decorrência acidental ou subseqüente
43. Caracterizar variáveis componentes das decorrências produzidas
44. Identificar decorrência produzida
45. Distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes ou produzidas
46. Identificar tipos de decorrências
47. Identificar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
48. Caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
49. Identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta
50. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta
51. Identificar os tipos de relações que podem existir entre resposta e estímulo conseqüente
52. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre resposta e estímulo conseqüente
53. Identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulo conseqüente e resposta
54. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre estímulo conseqüente e resposta
55. Caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
56. Caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse
57. Caracterizar condições biológicas do paciente
58. Caracterizar experiências sócio-culturais do paciente
59. Identificar probabilidade de uma história de reforçamento positivo
60. Identificar probabilidade de uma história de reforçamento negativo
61. Identificar probabilidade de uma história de punição
62. Identificar estímulos discriminativos
63. Identificar estímulos discriminativos condicionados a outros estímulos
64. Caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente
65. Relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com o aparecimento do comportamento de interesse
66. Relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com a manutenção do comportamento de interesse
67. Caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse
68. Identificar paciente
69. Identificar cliente
70. Diferenciar paciente de cliente
71. Identificar problema
72. Identificar queixa

73. Diferenciar queixa de problema
 74. Diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente
 75. Identificar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 76. Caracterizar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 77. Identificar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 78. Caracterizar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 79. Caracterizar as relações entre as concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos
 80. Identificar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 81. Caracterizar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 82. Identificar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 83. Caracterizar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 84. Caracterizar as relações entre as concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos
 85. Identificar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse
 86. Caracterizar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse
 87. Identificar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse
 88. Caracterizar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse
 89. Avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 90. Caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
-

A Tabela 4.1 apresenta as subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” organizadas de acordo com um critério de sequência de aprendizagem e de execução. Algumas subclasses de comportamentos compõem a cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental, enquanto outras compõem pré-requisitos de aprendizagem que possibilitarão ao terapeuta atuar. De acordo com essa cadeia, como exemplo, é possível citar as subclasses de comportamentos que estão decompostas na Figura 4.3 e que estão nomeadas com os verbos “conceituar”, “identificar” e “caracterizar” (números sete a dezoito). Essas subclasses de

comportamentos são pré-requisitos de aprendizagem que possibilitarão a atuação do terapeuta comportamental, mas não fazem parte da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta como processos comportamentais. Depois de aprendidos tais comportamentos eles farão parte da cadeia profissional como relações já estabelecidas, ficando muito mais como controle de estímulos do que como comportamentos compondo a cadeia de atuação profissional. Isso significa que, para atuar, o terapeuta comportamental precisa antes aprender a realizar as subclasses de comportamentos indicadas, mas, ao atuar, o profissional não vai executar essas subclasses em tal nível de detalhamento, uma vez que elas estarão “absorvidas” como partes de classes mais complexas.

Esclarecer a diferença entre a cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação de um profissional e a seqüência de aprendizagens intermediárias que possibilitarão ao profissional atuar é fundamental para poder caracterizar o projeto de uma profissão. O processo de trabalho do terapeuta comportamental (sua atuação) depende das aprendizagens desenvolvidas durante sua formação. As organizações de ensino superior, ao conceber e planejar a atuação de seus alunos em um campo de atuação profissional (ou em parte dele, como é o caso da atuação em terapia comportamental), precisam considerar a diferença entre o que o aluno tem que aprender (seqüência de aprendizagem) para desenvolver seu repertório de trabalho e o que ele realmente vai fazer como profissional (cadeia de comportamentos). Esta última constitui o projeto da profissão e a primeira, parte do processo de aprender a realizar o que esse projeto delimita.

Ao considerar a seqüência de aprendizagens e a cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental, é possível aumentar a visibilidade em relação ao processo de trabalho que constitui uma profissão. Isso é importante porque o projeto de uma profissão, além de ser mantido como permanente objeto de pesquisa, precisa ser concebido para atender às necessidades sociais existentes onde acontece a atuação. Se o meio em que o profissional atua não for levado em consideração ao conceber e planejar o projeto de uma profissão, existe o risco de as organizações de ensino superior estarem formando “bibelôs” que até “enfeitam” o ambiente, mas nada contribuem para seu desenvolvimento e aprimoramento. Uma profissão, ou um tipo de atuação profissional como a terapia comportamental, é uma instituição e uma organização social, e como tal possui certas “missões” ou compromissos com a sociedade. Conceber o projeto de uma profissão e não levar em consideração o caráter institucional dessa profissão é, no mínimo, ingênuo, e, no máximo, perigoso. Toda profissão tem um compromisso com a sociedade, no sentido de

produzir mudanças que favoreçam o desenvolvimento da humanidade e, por isso mesmo, o projeto de toda profissão deve estar constantemente submetido à análise e reformulações.

Outra decorrência da proposta dos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação em terapia comportamental é a mudança do próprio processo de trabalho envolvido nesse tipo de atuação. A análise de uma profissão é também a análise de uma função (no caso da terapia comportamental, de uma função já reconhecida como socialmente importante). Ao decompor uma função (ou uma atuação profissional, nesse caso) é possível aumentar a percepção dos aspectos que constituem essa função, podendo aperfeiçoá-los e modificá-los. Isso cria possibilidade de examinar processos que podem estar dificultando ou até impedindo a adequada execução da função, por exemplo. Também é possível descobrir os processos mais eficazes, que geram maiores benefícios ao indivíduo e à sociedade. A análise de uma profissão é um instrumento de qualificação e aperfeiçoamento de um processo de trabalho. Isso significa que a proposta de uma cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação em terapia comportamental pode ser um instrumento para avaliar a própria atuação e, em caso de necessidade, aperfeiçoá-la. A cadeia de comportamentos proposta ainda precisa ser “utilizada”, ou seja, a comprovação de sua validade depende de pesquisas futuras, mas isso não impede que ela possa ser considerada um avanço na maneira tradicional de conceber o trabalho profissional em terapia comportamental.

Além das decorrências para a profissão, a proposta de uma cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental acarreta decorrências para o ensino de novos terapeutas. Ao invés de simplesmente “apresentar técnicas” e informações aos alunos de Psicologia, é possível conceber um tipo de ensino que leve em consideração a atuação futura desses alunos, inseridos em um contexto social, político e econômico. As aprendizagens a serem realizadas pelos alunos deixam de ser o “domínio” ou a repetição de certos “conteúdos” escolhidos de acordo com as particularidades e inclinações de cada professor e passam a ser orientadas pelos comportamentos que o profissional precisa apresentar ao atuar. A proposta da cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental também possibilita a distinção entre o que precisa ser “aprendido” (e portanto “ensinado” na formação) e o que precisa realmente ser executado pelo profissional. Algumas subclasses de comportamentos constituem aprendizagens intermediárias que criam condições para realizar a atuação, fazendo parte, então, da sequência de aprendizagens e não da cadeia comportamental do profissional.

Ainda é possível examinar perspectivas criadas por meio de uma proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. O mesmo tipo de análise de uma função pode ser realizado em relação a outras funções ou outros sub campos de atuação profissional do psicólogo. Além do sub campo de atuação da terapia comportamental, é possível conceber cadeias ou processos comportamentais que caracterizam a atuação do psicólogo em sub campos tais como escolas, hospitais, empresas, comunidades, enfim, em qualquer outro contexto em que o trabalho do psicólogo possa ser desenvolvido. A proposta de uma cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação em terapia comportamental é objeto de interesse da psicologia do trabalho na medida em que constitui a análise de um dos tipos de trabalho do próprio psicólogo e é, por isso, uma parte da instituição denominada por “profissão de psicólogo” na sociedade.

As subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental podem ser ainda decompostas em outras, dependendo do nível de detalhamento que se deseja. O processo de decomposição de comportamentos é um processo quase “sem fim”, cabendo ao pesquisador, ao profissional ou até mesmo ao professor que planeja o ensino decidir quando o nível alcançado é suficiente para atingir os objetivos que cada um se propõe. O processo de decompor os comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental segue com a decomposição das outras subclasses mais gerais que compõem a cadeia básica de comportamentos. Ainda é possível decompor e examinar outras subclasses de comportamentos, tais como a subclasse “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Enfim, os vários graus de abrangência, de percepção e de realização do comportamento profissional constituem uma espécie de “campo sob escrutínio”. O processo realizado possibilita ver vários graus de amplitude ou de microscopia desse campo. O produto apresentado ilustra o que o processo pode permitir. O resultado pode não ser completo como tal, mas indica, de uma forma esclarecedora, o que pode ser feito para viabilizar o detalhamento – em graus variados – do que pode ser o trabalho (e a formação para sua realização) de um profissional na sociedade.

**“PROJETAR INTERVENÇÕES RELACIONADAS COM AS NECESSIDADES
CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO
CLÍNICO”: SUBCLASSES ESPECÍFICAS QUE COMPÕEM ESSA SUBCLASSE DA
CADEIA BÁSICA DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO TERAPEUTA
COMPORTAMENTAL**

Descobrir comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental constitui um processo de decomposição de classes de comportamentos mais gerais em subclasses mais específicas que a compõem. Por meio desse processo é possível descobrir outras subclasses, além das gerais, que caracterizam os comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. A subclasse de comportamentos denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” pode ser decomposta em subclasses mais específicas, revelando processos comportamentais intermediários que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.

**5.1 Subclasses de comportamentos que compõem a classe de comportamentos
“projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a
comportamentos num contexto clínico”**

A cadeia básica de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental pode ser decomposta em subclasses de comportamentos específicos que compõem essa cadeia. Uma dessas subclasses de comportamentos apresentada na cadeia geral de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental (ver Figura 3.1, no capítulo 3) e que pode ser decomposta em outras mais específicas é denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Na Figura 5.1 pode ser vista a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses mais específicas.

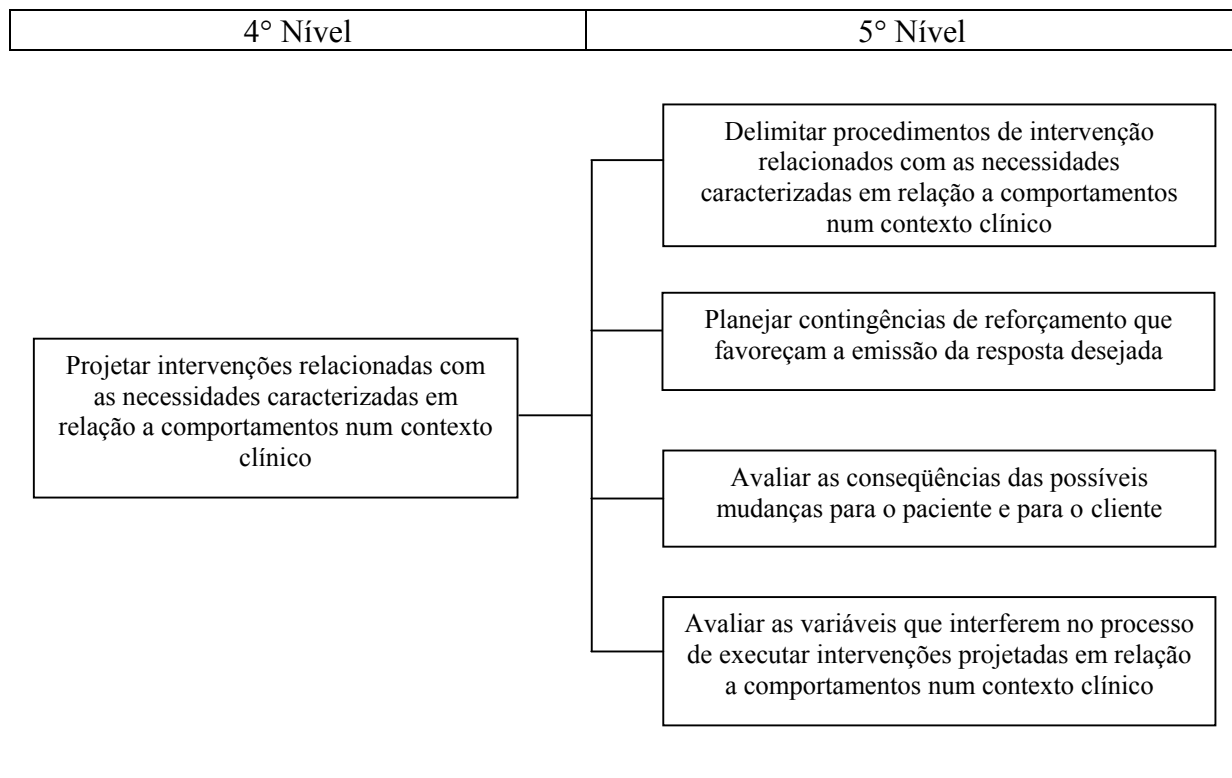


Figura 5.1 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “PROJETAR INTERVENÇÕES RELACIONADAS COM AS NECESSIDADES CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS” em subclasses mais específicas que a compõem

Na Figura 5.1 estão representadas as subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A primeira subclasse de comportamentos decomposta está localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos e é denominada “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A segunda subclasse decomposta é denominada “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada” e também está localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos. Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”, e “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

As subclasses de comportamentos apresentados na Figura 5.1 formam um subsistema de comportamentos organizado de acordo com critérios de especificidade e de sequência de execução. As subclasses de comportamentos localizadas em um quinto nível de decomposição de comportamentos são mais específicas ou menos complexas que a subclasse localizada em um quarto nível. As subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” não compõem uma cadeia comportamental, ou seja, a realização de uma subclasse não produz efeitos necessários para a realização de outra. Mesmo não formando uma cadeia de comportamentos, as subclasses localizadas em um quinto nível de decomposição estão organizadas de forma a facilitar a atuação profissional do terapeuta comportamental. A realização da subclasse de comportamentos “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” não cria condições para a realização da subclasse “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada”, mas a execução da primeira subclasse pode facilitar a execução da segunda, por exemplo. No subsistema apresentado na Figura 5.1 as subclasses de comportamentos não são pré-requisitos de aprendizagem umas das outras, ou seja, não é obrigatório aprender uma para depois poder aprender outra.

O exame dos verbos e dos complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 5.1 revela a intenção de propor comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental e não meras classes de respostas que devem ser emitidas durante a atuação. O verbo “projetar” revela um tipo de relação que o profissional precisa estabelecer com o meio. As classes de estímulos antecedentes com as quais o terapeuta se relaciona são as “necessidades de intervenção profissional em relação a comportamentos num contexto clínico caracterizadas”. Ao se deparar com essa situação antecedente, o profissional tem então condições de emitir determinadas classes de respostas para produzir um resultado de interesse. As classes de respostas que o profissional vai emitir são as subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral. É por meio da realização de cada uma dessas subclasses que o profissional pode produzir um efeito no meio. A classe de estímulos conseqüentes de interesse, nesse caso, é a intervenção projetada em relação a comportamentos num contexto clínico. Na Tabela 5.1 podem ser observados os componentes da subclasse de

comportamentos “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 5.1
Componentes da subclasse de comportamentos “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	
- necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico caracterizadas	4 - delimitar procedimentos... 3 - planejar contingências... 2 - avaliar as consequências... 1 - avaliar as variáveis...	- procedimentos delimitados - contingências planejadas - consequências avaliadas - variáveis avaliadas	Intervenção projetada em relação a comportamentos num contexto clínico

Na Tabela 5.1 as classes de respostas apresentadas são as subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” porque é a realização de cada uma delas que possibilita ao terapeuta produzir o resultado de interesse. Quando examinadas separadamente, entretanto, as classes de respostas apresentadas são na verdade outros comportamentos, ou seja, também essas classes de respostas, quando decompostas, contém classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes que as caracterizam. Se o contexto examinado for o subsistema mais complexo, as subclasses podem ser analisadas enquanto classes de respostas. Diferentemente, se o contexto examinado for cada uma dessas subclasses consideradas isoladamente, também elas são comportamentos (e não apenas classes de respostas).

A subclasse de comportamentos mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” também pode ter o complemento que a nomeia examinado. A escolha do complemento “intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” indica a condição de interdependência dessa subclasse de comportamentos com aquela

que precede (“caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”). A escolha do complemento implica que as subclasses de comportamentos apresentadas compõem uma cadeia comportamental, ou seja, a realização dessa subclasse de comportamento só será possível após a realização da primeira. Como é possível observar na Tabela 5.1 a realização da subclasse de comportamentos denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” produz como classe de estímulos conseqüentes as condições necessárias (as classes de estímulos antecedentes) para a realização da subclasse “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Descobrir e propor os comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em relação ao processo de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” implica decompor cada uma das subclasses que compõem essa mais geral. A primeira subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral é denominada “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

5.2 Subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

A cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental pode ser decomposta em diversos níveis de abrangência e complexidade, formando sistemas e subsistemas de comportamentos que a caracterizam. Por meio da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” surge a subclasse “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A Figura 5.2 apresenta a decomposição dessa subclasse de comportamentos em outras mais específicas.

Figura 5.2

Na Figura 5.2 pode ser vista a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses mais específicas. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “caracterizar tipos de intervenção possíveis relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos”, “avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada”, “caracterizar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico” e “caracterizar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

Por meio da decomposição da subclasse mais geral denominada “caracterizar tipos de intervenções possíveis relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos” surge em um sétimo nível de decomposição de comportamentos a subclasse denominada “distinguir entre tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos”. Também esta última subclasse de comportamento pode ser decomposta, originando a subclasse “identificar tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos”, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos.

A subclasse de comportamentos denominada “avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada” é decomposta em outras três subclasses de comportamentos, localizadas em diferentes níveis de decomposição. Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “caracterizar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada”. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “avaliar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada” e em um nono nível de decomposição de comportamentos está a subclasse denominada “identificar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada”.

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico” quando decomposta, origina a subclasse de

comportamentos denominada “identificar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Ainda em um sétimo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “identificar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”, decomposta da subclasse mais geral denominada “caracterizar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 5.2 formam um subsistema de comportamentos organizado de acordo com critérios de especificidade, seqüência de realização e seqüência de aprendizagem. As subclasses de comportamentos mais complexas abrangem as subclasses menos complexas ou mais específicas e então são criados diferentes níveis de decomposição ou de abrangência de comportamentos. Examinando as subclasses localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos é possível observar que sua seqüência de realização e de aprendizagem não obedece a uma ordem pré-estabelecida. Mesmo assim, as subclasses foram organizadas para facilitar ou para tornar mais eficiente a atuação profissional. O mesmo não pode ser afirmado em relação às subclasses de comportamentos que são decompostas umas das outras, ou seja, alguns subsistemas apresentados na Figura 5.2 obedecem a critérios de seqüência, tanto de realização quanto de aprendizagem. Como exemplo é possível examinar o subsistema formado pela decomposição da subclasse “avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada”.

Três subclasses de comportamentos são decompostas da subclasse “avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada”. A primeira delas é a subclasse “caracterizar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada”. Para poder realizar essa subclasse é preciso antes realizar e aprender a “avaliar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada”. Também para poder aprender e realizar essa subclasse é preciso antes que o profissional seja capaz de “identificar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada”. Para que o profissional possa aprender e executar a subclasse mais geral desse subsistema precisa antes aprender e executar as subclasses menos complexas.

Outra maneira de examinar o subsistema mais geral apresentado na Figura 5.2 é por meio do exame dos verbos e complementos que nomeiam as subclasses de comportamentos. O verbo “delimitar” significa que o profissional precisa escolher, dentre várias possibilidades, aquelas mais apropriadas para sua atuação. O verbo também indica que o profissional vai se deparar com certas classes de estímulos antecedentes e sua ação (nesse caso, sua escolha) vai produzir determinadas classes de estímulos conseqüentes. Isso indica que a escolha do verbo é coerente com a noção de comportamento, em que não só a classe de resposta vai caracterizar a atuação profissional, mas principalmente a relação entre o que existia antes e o que passa a existir por meio dessa atuação.

O complemento “procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” indica a relação dessa com as subclasses apresentadas anteriormente. A natureza do complemento demonstra que a escolha dos procedimentos de intervenção não ocorre no “vácuo”, independente das necessidades caracterizadas. Pelo contrário, para escolher ou delimitar os procedimentos de intervenção é preciso relaciona-los com as necessidades que foram caracterizadas, indicando interdependência entre as diferentes subclasses de comportamentos apresentadas.

Outras subclasses de comportamentos podem ser decompostas e examinadas para caracterizar a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. A decomposição e o exame de cada uma delas revelam aspectos que precisam ser considerados para planejar a formação e a atuação desse profissional.

5.3 “Planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada” também compõe a cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta

A segunda subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é denominada “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada”. Na Figura 5.3 é possível observar a decomposição dessa subclasse de comportamentos em outras mais específicas.

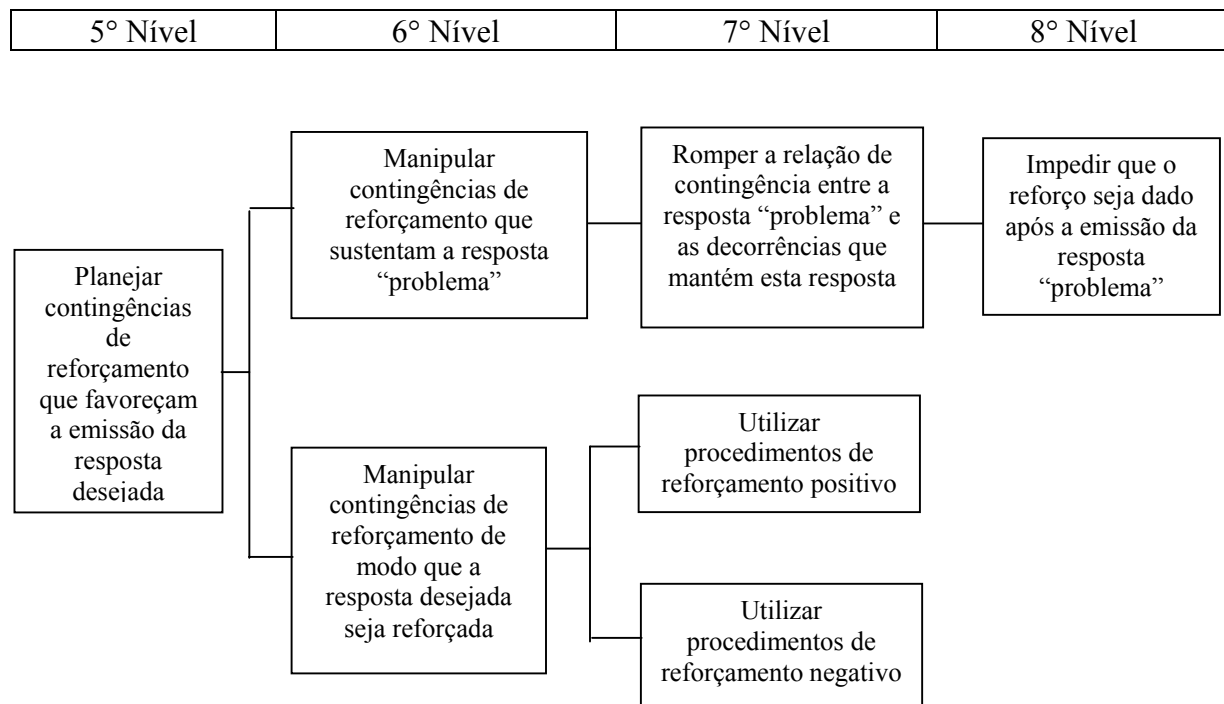


Figura 5.3 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “PLANEJAR CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO QUE FAVOREÇAM A EMISSÃO DA RESPOSTA DESEJADA” em subclasses de comportamentos mais específicos

A Figura 5.3 apresenta a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada”. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “manipular contingências de reforçamento que sustentam a resposta ‘problema’” e “manipular contingências de reforçamento de modo que a resposta desejada seja reforçada”. Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “romper a relação de contingência entre a resposta ‘problema’ e as decorrências que mantém esta resposta”. Por meio da decomposição dessa subclasse, surge uma outra, localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos, denominada “impedir que o reforço seja dado após a emissão da resposta ‘problema’”.

A subclasse de comportamentos denominada “manipular contingências de reforçamento de modo que a resposta desejada seja reforçada” pode ser decomposta em outras duas subclasses

de comportamentos, localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. As duas subclasses de comportamentos decompostas são denominadas “utilizar procedimentos de reforçamento positivo” e “utilizar procedimentos de reforçamento negativo”.

O subsistema de comportamentos apresentado na Figura 5.3 está organizado de acordo com critérios de especificidade e de seqüência de realização. As subclasses de comportamentos mais complexas abrangem as subclasses menos complexas ou mais específicas, originando diferentes níveis de decomposição, conforme aparece na Figura 5.3. O critério de seqüência de realização pode ser observado na decomposição da subclasse de comportamento “manipular contingências de reforçamento que sustentam a resposta de interesse”. Para poder realizar essa subclasse, o profissional precisa antes “romper a relação de contingência entre a resposta de interesse e as decorrências que mantém esta resposta”. Também essa última subclasse de comportamento pode ser realizada somente depois de que o terapeuta realize outra, denominada “impedir que o reforço seja dado após a emissão da resposta de interesse”.

Ainda é possível examinar os verbos e os complementos escolhidos para nomear as subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 5.3. O verbo “planejar” indica a relação que o profissional precisa estabelecer entre as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos e a intervenção projetada. Também a escolha desse verbo, quando examinada junto à escolha do complemento (contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada) indica que a atuação profissional está contextualizada, está inserida num meio específico e conhecido pelo profissional. Para que o profissional possa ser capaz de “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada” ele precisa ter sido capaz de caracterizar as contingências de reforçamento atuais e avaliar que tipo de mudança é necessária em relação aos comportamentos do paciente. As subclasses de comportamentos propostas compõem cadeias comportamentais entre si, ou seja, a realização de algumas subclasses de comportamentos produzem condições necessárias para a realização de outras.

A cadeia comportamental básica que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental ainda não está totalmente decomposta. Por meio da decomposição da subclasse “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” surge a subclasse denominada “avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”, que também pode ser examinada.

5.4 Subclasses de comportamentos mais específicas que compõem a subclasse “Avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”

Por meio da decomposição da subclasse de comportamentos “avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente” surgem outras seis subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental. A Figura 5.4 apresenta as subclasses de comportamentos decompostas dessa mais geral.

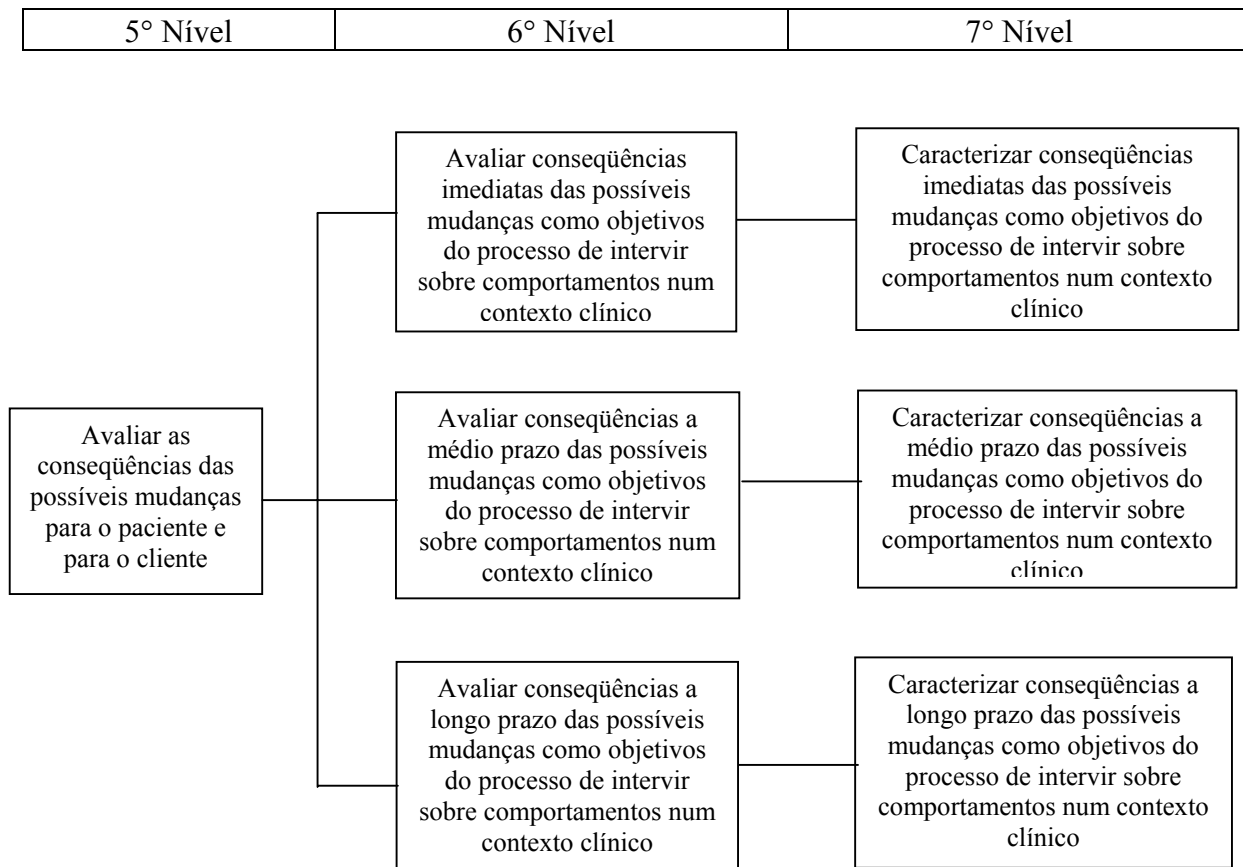


Figura 5.4 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “AVALIAR AS CONSEQÜÊNCIAS DAS POSSÍVEIS MUDANÇAS PARA O PACIENTE E PARA O CLIENTE” em subclasses específicas que a compõem

Na Figura 5.4 é possível observar a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”, localizadas no quinto nível de decomposição de comportamentos. A primeira subclasse de comportamento decomposta é denominada “avaliar consequências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”, localizada no sexto nível de decomposição de comportamentos. Por meio da decomposição dessa subclasse surge outra, denominada “caracterizar consequências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

A segunda subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente” é denominada “avaliar consequências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”, localizada em um sexto nível de decomposição de comportamentos. Por meio da decomposição dessa subclasse de comportamentos surge a subclasse denominada “caracterizar consequências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

Ainda por meio do processo de decomposição da subclasse mais geral “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente” surge a subclasse denominada “avaliar consequências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse “caracterizar consequências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”, decomposta da subclasse denominada “avaliar consequências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 5.4 compõem três subsistemas de comportamentos específicos. Os três subsistemas podem ser realizados de forma independente, ou seja, não há obrigatoriedade de realiza-los de acordo com uma ordem pré-estabelecida. Da mesma forma, os três subsistemas não estão organizados de acordo com pré-requisitos de aprendizagem porque não há necessidade de aprender um para depois poder aprender o outro subsistema. Diferentemente, cada um dos três subsistemas está organizado de

forma que há seqüência de realização e de aprendizagem entre as subclasses de comportamentos que formam o subsistema. No primeiro deles, há necessidade de aprender e de realizar a subclasse denominada “caracterizar conseqüências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos” para depois aprender e realizar a subclasse “avaliar conseqüências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos”. O mesmo exame pode ser realizado em relação aos dois outros subsistemas de comportamentos que aparecem na Figura 5.4.

O exame do verbo escolhido para nomear a subclasse mais geral de comportamentos da Figura 5.4 revela a intenção de indicar a transformação que precisa ocorrer para que se possa nomear esse comportamento como “avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”. O verbo “avaliar” indica que o profissional, partindo de certos dados já produzidos (classes de estímulos antecedentes) vai emitir um juízo ou tomar uma decisão (classes de respostas) que altera sua atuação (classes de estímulos conseqüentes). A escolha do verbo “avaliar” tem por objetivo nomear um comportamento, e não uma classe de resposta. O complemento “as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente” indica uma atuação voltada para uma dimensão ética (e não apenas técnica), uma vez que há preocupação com o resultado da intervenção profissional. Um terapeuta comportamental não pode atuar ou intervir como se isso fosse um fim em si mesmo. É preciso que o profissional avalie as conseqüências de sua atuação ainda antes de realizar a intervenção, pois assim poderá evitar a produção de malefícios para si próprio, para seu paciente, seu cliente e também para a sociedade.

Ainda é possível examinar a decomposição de outra subclasse de comportamentos que caracteriza a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. O processo de descoberta dos comportamentos profissionais do terapeuta comportamental implica o exame da subclasse de comportamentos denominada “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e das subclasses mais específicas que a compõem.

5.5 Decomposição da subclasse “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em comportamentos específicos que a compõem

A última subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é a subclasse “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A Figura 5.5 apresenta a decomposição dessa subclasse em outras mais específicas que a compõem.

A Figura 5.5 apresenta a decomposição da subclasse “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasse mais específicas. Em um sexto nível de decomposição estão localizadas as subclasse denominadas “caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, “caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e “identificar probabilidade de tentativas anteriores de intervir sobre o comportamento de interesse”. A decomposição da subclasse denominada “caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções em relação a comportamentos num contexto clínico” origina a subclasse “identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos.

A subclasse de comportamentos denominada “caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é decomposta e origina a subclasse “identificar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A subclasse “identificar probabilidade de tentativas anteriores de intervir sobre o comportamento de interesse” é decomposta em outras duas subclasse de comportamentos, denominadas “avaliar os tipos de intervenção já realizadas em relação ao comportamento de interesse” e “caracterizar os efeitos de intervenções anteriores em relação ao comportamento de interesse”, localizadas em um sétimo e em um oitavo nível de decomposição, respectivamente.

Figura 5.5

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 5.5 formam três subsistemas de comportamentos independentes. O primeiro subsistema é formado pelas subclasses “caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e “identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, localizadas em um sexto e em um sétimo nível de decomposição, respectivamente. As subclasses de comportamentos que formam o primeiro subsistema que aparece na Figura 5.5 estão organizadas de acordo com um critério de seqüência de realização, ou seja, é preciso realizar a subclasse menos complexa para poder depois realizar a subclasse mais complexa.

O segundo subsistema de comportamentos que aparece na Figura 5.5 é formado pelas subclasses “caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e “identificar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, localizadas em um sexto e em um sétimo nível de decomposição. A organização dessas subclasses de comportamentos garante ao terapeuta atuar de forma coerente, uma vez que ele precisa realizar a subclasse mais específica para depois realizar a menos específica (ou mais complexa).

O terceiro subsistema de comportamentos que pode ser visto na Figura 5.5 é formado por três subclasses de comportamentos, organizadas de acordo com sua seqüência de realização. A primeira subclasse que pode ser realizada é denominada “caracterizar os efeitos de intervenções anteriores em relação ao comportamento de interesse” e está localizada em um oitavo nível de decomposição de comportamentos. Depois de realizar essa subclasse, o terapeuta pode então realizar a subclasse “avaliar os tipos de intervenção já realizados em relação ao comportamento de interesse”, localizada em um sétimo nível de decomposição. Em um sexto nível de decomposição está localizada a subclasse mais abrangente ou mais complexa desse subsistema, que só pode ser realizada após a realização das duas primeiras. A subclasse mais complexa do terceiro subsistema que aparece na Figura 5.5 é denominada “identificar probabilidade de tentativas anteriores de intervir sobre o comportamento de interesse”.

Os três subsistemas que podem ser observados na Figura 5.5 não estão organizados (entre si) de acordo com critérios de seqüência de realização e aprendizagem. A realização de um subsistema de comportamentos não é pré-requisito para a realização e para a aprendizagem dos

outros. Tanto faz o profissional “caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” para depois “caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos”. Diferentemente, se o exame for realizado em relação a cada um dos subsistemas isoladamente, então é possível perceber que sua organização é de acordo com critérios tanto de seqüência de realização quanto de seqüência de aprendizagem. O primeiro subsistema que aparece na Figura 5.5, por exemplo, está organizado de forma que é preciso que o terapeuta aprenda e realize antes a subclasse “identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” para depois aprender e realizar a subclasse “caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. O mesmo exame pode ser realizado em relação aos outros dois subsistemas que estão descritos na Figura 5.5.

O verbo escolhido para nomear a subclasse mais geral de comportamentos da Figura 5.5 indica não apenas a emissão de uma classe de resposta, mas a realização de um tipo específico de relação com o meio. Avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico significa, além de descobrir quais são essas variáveis, descobrir de que forma elas podem influenciar o processo de intervenção. Ao realizar esse comportamento, o terapeuta está atuando numa dimensão ética (além da técnica).

A subclasse de comportamentos denominada “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é a última subclasse decomposta da classe mais geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. As subclasses decompostas formam uma cadeia de comportamentos e uma seqüência de aprendizagens que podem ser organizadas em seqüência.

5.6 O processo de trabalho do terapeuta comportamental relacionado a “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é formado por uma cadeia de comportamentos e por uma rede de aprendizagens intermediárias

A atuação profissional do terapeuta comportamental constitui um processo de trabalho em um sub campo de atuação da Psicologia. Como tal, o processo de atuação em terapia comportamental pode ser objeto de estudo da psicologia do trabalho e sua análise significa a análise de uma função reconhecida social e legalmente. Além disso, a análise de uma profissão adquire importância à medida que possibilita conceber mudanças, aprimoramentos e qualificação na formação e na própria atuação profissional. O projeto de uma profissão precisa estar sob constante reflexão e avaliação, uma vez que as mudanças no ambiente onde o profissional vai atuar (ou já atua) são constantes.

As subclasses de comportamentos profissionais que caracterizam a atuação em terapia comportamental compõem uma seqüência de aprendizagem e de execução. Na Tabela 5.2 é possível observar as subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” organizadas de acordo com uma seqüência de aprendizagem e de realização, integradas em uma única seqüência.

Tabela 5.2
Organização das subclasses de comportamentos que compõem a subclasse mais geral “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em uma seqüência de aprendizagens intermediárias e realização

-
1. Identificar tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 2. Distinguir entre tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 3. Caracterizar tipos de intervenções possíveis relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 4. Identificar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada
 5. Avaliar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada

6. Caracterizar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada
7. Avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada
8. Identificar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
9. Caracterizar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
10. Identificar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
11. Caracterizar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
12. Delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico
13. Impedir que o reforço seja dado após a emissão da resposta “problema”
14. Romper a relação de contingência entre a resposta “problema” e as decorrências que mantém esta resposta
15. Manipular contingências de reforçamento que sustentam a resposta “problema”
16. Utilizar procedimentos de reforçamento positivo
17. Utilizar procedimentos de reforçamento negativo
18. Manipular contingências de reforçamento de modo que a resposta desejada seja reforçada
19. Planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada
20. Caracterizar conseqüências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
21. Avaliar conseqüências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
22. Caracterizar conseqüências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
23. Avaliar conseqüências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
24. Caracterizar conseqüências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
25. Avaliar conseqüências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
26. Avaliar as conseqüências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente
27. Identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
28. Caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
29. Identificar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
30. Caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
31. Caracterizar os efeitos de intervenções anteriores em relação ao comportamento de interesse
32. Avaliar os tipos de intervenção já realizadas em relação ao comportamento de interesse

33. Identificar probabilidade de tentativas anteriores de intervir sobre o comportamento de interesse
 34. Avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
 35. Projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico
-

Como é possível ver na Tabela 5.2, as subclasses de comportamentos profissionais que compõem a cadeia mais geral de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental formam uma cadeia de execução e uma seqüência de aprendizagens intermediárias integradas em uma única “lista” seqüencial. Organizar as subclasses de comportamentos conforme esses critérios possibilita maior visibilidade em relação à atuação do terapeuta comportamental e à formação necessária para realizar essa atuação.

Após as descobertas em relação ao papel do conhecimento no processo de aprendizagem, projetar uma profissão levando em consideração apenas as informações e técnicas já produzidas e acessíveis para a comunidade científica pode ser um tanto limitado e perigoso. O papel do conhecimento no processo de aprendizagem é o de insumo ou elemento para descobrir o tipo de atuação (comportamento profissional) que caracteriza uma profissão. Além disso, o conhecimento existente e acessível indica aspectos do meio com os quais o profissional vai se deparar ao atuar na sociedade. A proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental considera o conhecimento existente e disponível como um meio (“insumo”) para descobrir ou derivar o tipo de atuação que o terapeuta precisa realizar. Planejar a formação de um profissional significa conceber que tipos de comportamentos expressam a capacidade de atuar desse profissional e o conhecimento é a “matéria-prima” para descobrir, propor e ensinar esses comportamentos e não um “fim em si mesmo”, como ocorre em várias situações de ensino. O exame realizado pode ser considerado uma contribuição sobre a maneira de conceber a formação de terapeutas comportamentais uma vez que utiliza o conhecimento e as técnicas não como a finalidade do ensino, mas como elementos para descobrir o que fazer (comportamento) em relação a esse conhecimento e essas técnicas, produzindo resultados de interesse não apenas para o profissional, mas também para a sociedade.

Além da formação (ensino) de terapeutas comportamentais, também é possível examinar decorrências para a atuação profissional em virtude da proposta da cadeia básica de comportamentos que caracterizam esse tipo de atuação. Conceber uma profissão por meio dos comportamentos que a caracterizam e não dos conhecimentos ou técnicas que o profissional vai “aplicar” ou “repetir” possibilitam com maior facilidade o exame e avaliação constantes do papel (função) que essa profissão tem na sociedade. Algumas vezes a própria sociedade não tem idéia do que fazem ou como atuam certos profissionais, apenas sabe que eles “dominam” certas informações ou técnicas. Esse desconhecimento (ou distorção muitas vezes) em relação à função de cada profissional pode levar ao mau aproveitamento daqueles que já estão formados e conseqüentemente dos que estão para se formar. Isso pode criar um círculo vicioso entre a sociedade e os profissionais acarretando sérios prejuízos para ambos, especialmente se o próprio profissional não tem clareza sobre seu objeto de intervenção (uma vez que pode acabar fazendo o que lhe “pedem” sem avaliar adequadamente a necessidade de intervenção). A proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, ao propor o que caracteriza esse tipo de atuação, fornece maior visibilidade em relação à função que o terapeuta comportamental assume perante a sociedade. Além disso, a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, por ser concebida em diferentes âmbitos de atuação, favorece o entendimento de qual é realmente a função desse profissional, e ainda, favorece e facilita o exame, crítica e avaliação dessa função.

A proposta dos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental pode ser considerada uma contribuição uma vez que favorece o exame de um tipo de trabalho do psicólogo. Também é possível realizar um exame semelhante para descobrir os comportamentos que caracterizam a atuação profissional de um psicólogo organizacional ou escolar, por exemplo. Outros sub campos de atuação, que exigem outros tipos de comportamentos profissionais do psicólogo, podem ser examinados à luz das descobertas feitas. A proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental pode ser considerada o início de um processo voltado para examinar e avaliar diferentes campos de atuação profissional em Psicologia.

O exame apresentado ainda não está completo. Outras subclasses de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental podem ser decompostas das subclasses mais gerais. A

decomposição dos comportamentos profissionais mais gerais em subclasses mais específicas origina novos subsistemas de comportamentos que podem ser examinados para ampliar a visibilidade em relação à atuação profissional do terapeuta comportamental. Além de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” e “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” outras subclasses de comportamentos ainda compõem a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.

O PROCESSO QUE CONSTITUI UM TRABALHO PROFISSIONAL COMEÇA ANTES E VAI ALÉM DOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM AS TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Intervir profissionalmente sem “caracterizar” uma necessidade de intervenção e sem “projetar a intervenção” parece perigoso e desaconselhável. Da mesma forma, intervir sem “avaliar” e sem “aperfeiçoar” ou corrigir a intervenção feita parece ser antiético e ineficaz. Ao intervir e não avaliar e conseqüentemente aperfeiçoar sua intervenção, um profissional corre o risco de fazer sempre os mesmos erros e nem sequer percebê-los. Além disso, intervir profissionalmente, avaliar e aperfeiçoar essa intervenção e não comunicar possíveis descobertas feitas durante esse processo significa não contribuir para o desenvolvimento da ciência e da profissão. O que pode então significar considerar essas classes de comportamentos como componentes da realização de um processo de trabalho caracterizador de uma profissão? No que ainda é necessário detalhar e compreender no que consiste esse processo de trabalho concebido como subsistemas de comportamentos? Mesmo que um exame mais profundo seja longo e inviável a prazo imediato, parece valer a pena examinar um pouco mais as demais subclasses gerais de comportamentos indicados na Figura 3.1.

6.1 Decomposição da subclasse “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses de comportamentos específicos

Além das subclasses denominadas “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” e “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” a terceira subclasse de comportamento mais geral que caracteriza a atuação do terapeuta comportamental é denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Por meio da decomposição dessa subclasse surgem outras subclasses de comportamentos específicos que definem a atuação desse profissional. Na Figura 6.1 é possível observar as subclasses de comportamentos específicos que compõem a subclasse “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Figura 6.1

A Figura 6.1 apresenta a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses específicas que a compõem. As subclasses de comportamentos apresentados na Figura 6.1 formam diferentes subsistemas de comportamentos, organizados conforme critérios de especificidade e de sequência de realização. A primeira subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral está situada em um quinto nível de decomposição e é denominada “capacitar o paciente a avaliar as decorrências sobre a própria participação e cooperação no processo de intervir sobre comportamentos”.

A segunda subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral e que pode ser observada na Figura 6.1 é denominada “capacitar o paciente a avaliar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse”, também localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos. Por meio da decomposição dessa subclasse surgem outras três subclasses de comportamentos, localizadas em diferentes níveis de decomposição. Em um sexto nível de decomposição está localizada a subclasse denominada “capacitar o paciente a identificar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse” e em um sétimo nível está a subclasse “capacitar o paciente a descrever as variáveis que interferem no comportamento de interesse”. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse mais específica desse subsistema, denominada “capacitar o paciente a identificar as variáveis que interferem no comportamento de interesse”. Esse subsistema de comportamentos está organizado conforme critérios de especificidade e de sequência de realização. Em um processo de aprendizagem pode ser mais eficaz aprender as subclasses mais específicas ou menos complexas para depois aprender as mais complexas. De forma semelhante, as subclasses de comportamentos localizadas nos níveis de decomposição mais específicos podem ser realizadas antes que as subclasses localizadas nos níveis mais abrangentes ou complexos, garantindo maior viabilidade de atuação profissional.

Ainda em um quinto nível de decomposição estão localizadas outras subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. As demais subclasses de comportamentos são denominadas “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi

projetado”, “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente” e “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades”.

Ao examinar o verbo e o complemento que nomeiam a subclasse de comportamentos “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é possível perceber os três sistemas ou conjuntos de variáveis que compõem ou que caracterizam o que é comportamento. Para “executar” uma intervenção, é preciso antes ter realizado certos comportamentos que produzem as condições necessárias para o profissional emitir novos comportamentos. Os produtos das subclasses de comportamentos realizados (suas classes de estímulos consequentes) constituem as classes de estímulos antecedentes para outras classes de respostas, compondo uma cadeia de comportamentos. A Tabela 6.1 apresenta essa classe de comportamentos especificando os três componentes que a constituem, nesse nível de generalidade.

Tabela 6.1

Sistemas de variáveis que caracterizam os três componentes da subclasse de comportamentos denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
<ul style="list-style-type: none"> - necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico caracterizadas; - projeto de intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico; 	<ul style="list-style-type: none"> - executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico; 	<ul style="list-style-type: none"> - intervenções realizadas conforme o projeto feito; - criação de condições necessárias para avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico;

Na Tabela 6.1 pode ser observado que a subclasse de comportamentos nomeada por meio do verbo “executar” e do complemento “intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” está inserida na cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, ou seja, essa classe (executar) depende de a intervenção ter sido “projetada”, a partir de uma necessidade caracterizada. Além de a Tabela 6.1 caracterizar os três componentes

dessa classe de comportamentos profissionais, também reforça a noção da necessidade das cadeias comportamentais que a antecedem e que produzem as duas condições necessárias para orientar a execução de uma intervenção profissional: as necessidades e o projeto (a intencionalização) de atuação profissional. A própria natureza do comportamento de executar a intervenção pode ser vista nos seus componentes. E tais componentes expressam o que precisa ser criado pelo terapeuta para poder orientar sua intervenção em senso estrito.

Nesse sentido, a Tabela 6.1 também indica que tudo isso significa que essa subclasse de comportamento não pode ser realizada ou ensinada à parte das outras subclasses, isolada do contexto da cadeia geral de comportamentos. A escolha do verbo e do complemento indica a inter-relação que existe entre esta e as demais subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental: um encadeamento de ações constituindo um sistema de comportamentos profissionais.

Ainda em relação à Figura 6.1, outras subclasses de comportamentos que aparecem nessa Figura podem ser decompostas, originando diferentes subsistemas de comportamentos, organizados em diferentes níveis de decomposição. Examinar, mesmo que superficialmente, a decomposição de algumas subclasses de comportamentos pode aumentar ainda mais a visibilidade em relação ao que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental.

Na Figura 6.2 é possível observar a decomposição das subclasses de comportamentos denominadas “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado” e “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”. Ambas as subclasses de comportamentos estão localizadas em um quinto nível de decomposição de comportamentos e foram decompostas diretamente da subclasse mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

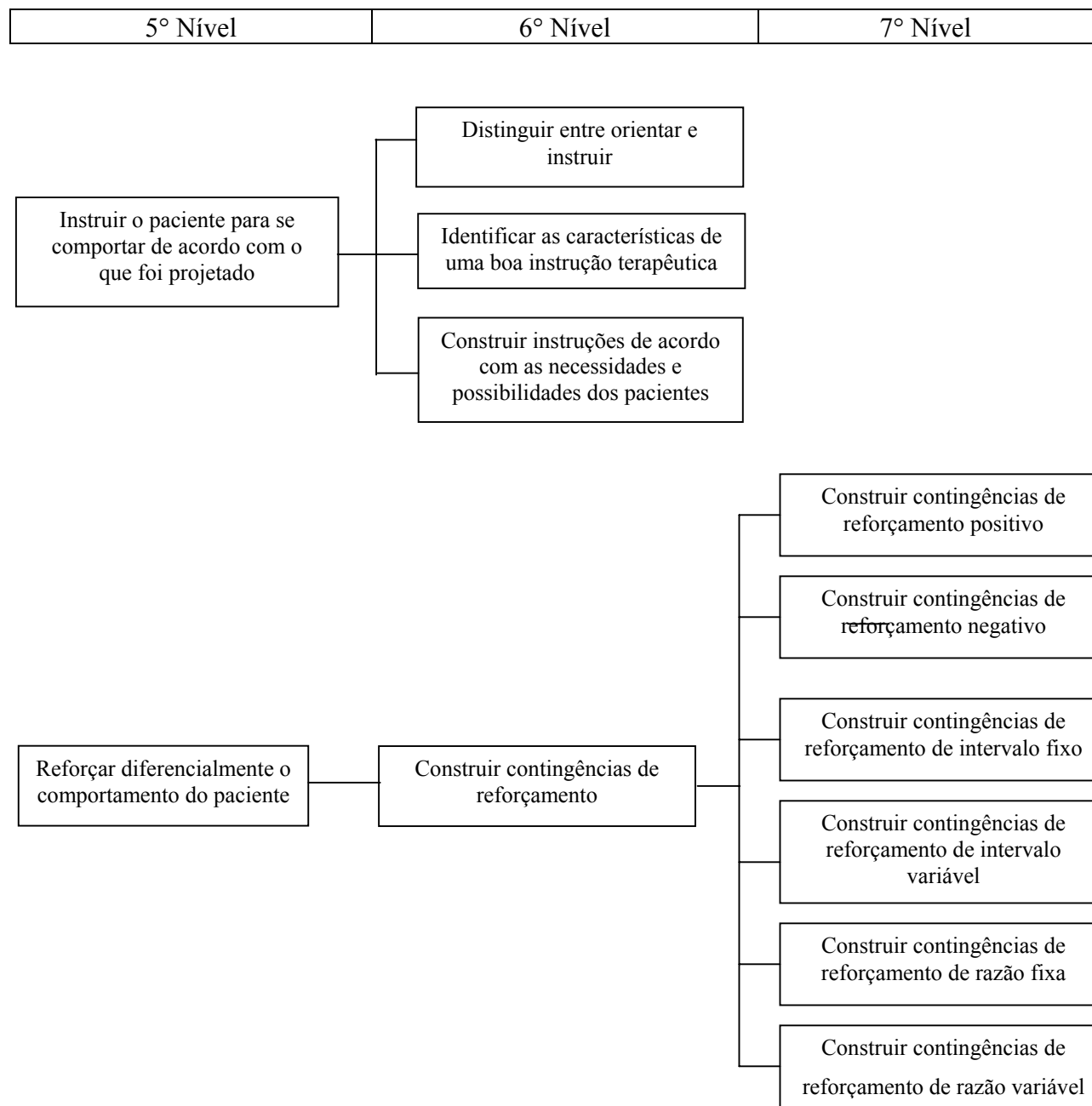


Figura 6.2 Decomposição das subclasses de comportamentos denominadas “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado” e “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”

Da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado” surgem outras subclasses, localizadas todas em um mesmo nível de decomposição de comportamentos. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses de comportamentos denominadas “distinguir entre orientar e instruir”, “identificar as características de uma boa instrução terapêutica” e “construir instruções de acordo com as necessidades e possibilidades dos pacientes”.

Ainda na Figura 6.2 é possível observar a decomposição da subclasse denominada “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “construir contingências de reforçamento”. Por meio da decomposição dessa subclasse de comportamentos surgem outras seis, localizadas todas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Essas subclasses são denominadas “construir contingências de reforçamento positivo”, “construir contingências de reforçamento negativo”, “construir contingências de reforçamento de intervalo fixo”, “construir contingências de reforçamento de intervalo variável”, “construir contingências de reforçamento de razão fixa” e “construir contingências de reforçamento de razão variável”. Como os outros, também esse subsistema de comportamentos está organizado de acordo com critérios de especificidade e de sequência de realização. As subclasses de comportamentos mais específicas precisam ser realizadas antes das subclasses menos específicas. As seis subclasses de comportamentos localizadas em um sétimo nível de decomposição de comportamentos, entretanto, não seguem um critério de sequência de realização.

Outra subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é a subclasse “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades”. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta, conforme é possível observar na Figura 6.3.

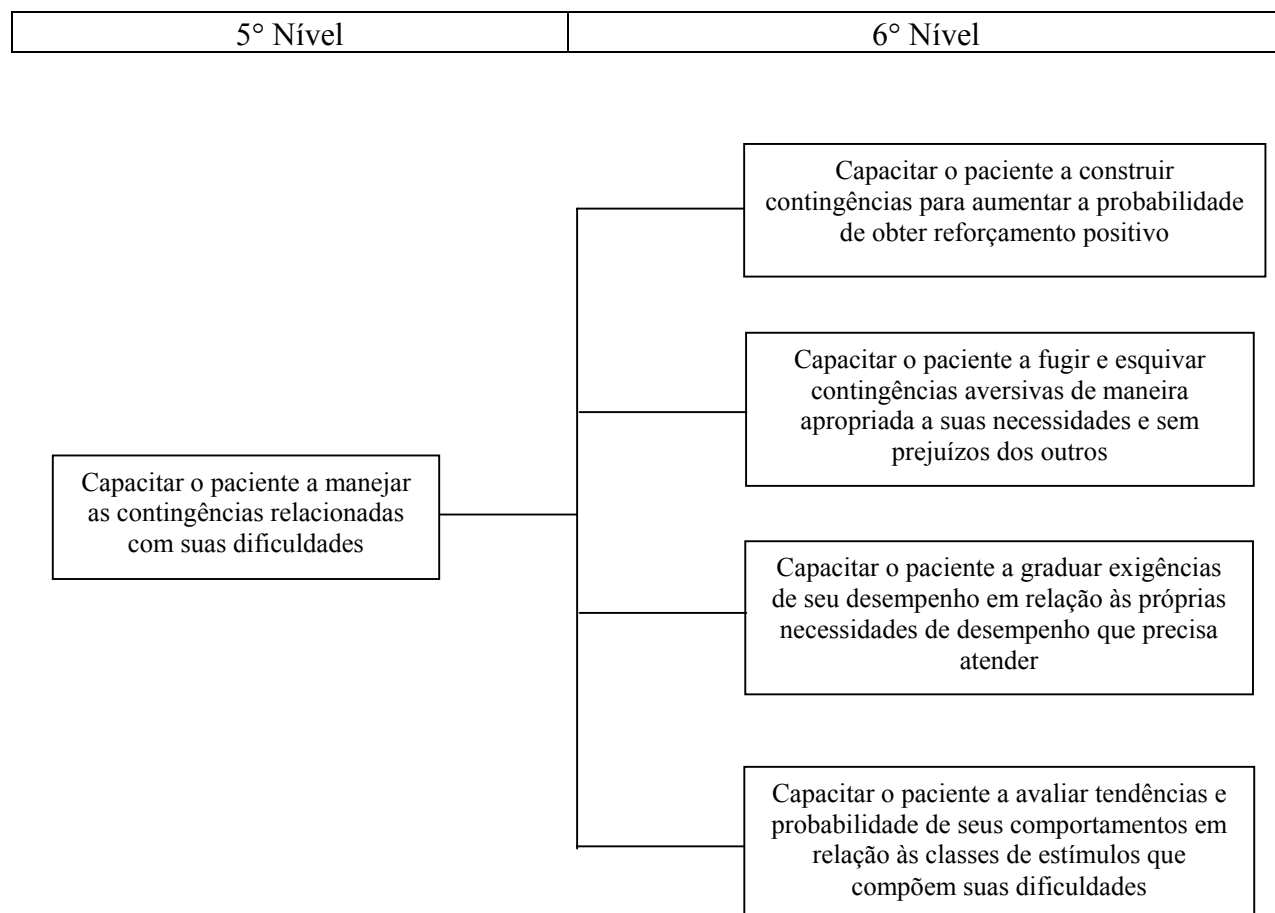


Figura 6.3 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades”

Conforme é possível ver na Figura 6.3, por meio da decomposição da subclasse de comportamentos denominada “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades” surgem outras quatro, localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos. A primeira dessas subclasses é denominada “capacitar o paciente a construir contingências para aumentar a probabilidade de obter reforçamento positivo”; a segunda é denominada “capacitar o paciente a fugir e esquivar contingências aversivas de maneira apropriada a suas necessidades e sem prejuízos dos outros”; a terceira subclasse de comportamentos é denominada “capacitar o paciente a graduar exigências de seu desempenho em

relação às próprias necessidades de desempenho que precisa atender” e a quarta, “capacitar o paciente a avaliar tendências e probabilidade de seus comportamentos em relação às classes de estímulos que compõem suas dificuldades”.

Os subsistemas examinados caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental em relação à classe mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. O exame desses subsistemas possibilita maior visibilidade em relação aos comportamentos que fazem parte da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Além da subclasse de comportamentos denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” existem outras que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental. É preciso examinar, mesmo que superficialmente, cada uma das subclasses de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.

6.2 “Avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” também faz parte da cadeia mais geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental

A subclasse de comportamentos denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” também faz parte da cadeia mais geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. A decomposição dessa subclasse de comportamentos revela outras subclasses, mais específicas, que também compõem a cadeia geral de comportamentos do terapeuta. Na Figura 6.4 é possível observar essa decomposição.

Figura 6.4

A Figura 6.4 apresenta a decomposição da subclasse de comportamentos denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Em um quinto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “medir comportamentos”, “coletar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos”, “registrar dados em cada unidade da intervenção sobre comportamentos”, “organizar dados coletados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos constante e regularmente”, “tratar dados coletados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos e de acordo com a natureza dos dados” e “interpretar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos em função das necessidades dos pacientes e dos objetivos do projeto de intervenção elaborado”. Algumas dessas subclasses de comportamentos foram decompostas em outras, ainda mais específicas.

Por meio da decomposição da subclasse denominada “medir comportamentos” surgem outras três, denominadas “distinguir entre medir e avaliar”, “identificar tipos de instrumentos para medir características de comportamentos” e “identificar procedimentos que constituem o comportamento de avaliar”, localizadas em um sexto nível de decomposição de comportamentos. Essas quatro subclasses de comportamentos formam um subsistema organizado de acordo com critérios de abrangência ou especificidade e de sequência de realização. Isso significa que as subclasses de comportamentos localizadas em um sexto nível de decomposição são mais específicas ou menos abrangentes do que aquela localizada em um quinto nível e, em virtude disso, precisam ser aprendidas e realizadas antes do que a mais abrangente. Em relação às três subclasses de comportamentos situadas em um sexto nível de decomposição, a subclasse denominada “distinguir entre medir e avaliar” é um pré-requisito para a aprendizagem das outras duas. Para que um terapeuta comportamental seja capaz de “identificar tipos de instrumentos para medir características de comportamentos” e “identificar procedimentos que constituem o comportamento de avaliar” é preciso que antes ele tenha aprendido a “distinguir entre medir e avaliar”. Em relação às outras duas subclasses de comportamentos que compõem esse subsistema, não há necessidade de que elas sejam realizadas em sequência, ou seja, essas duas subclasses de comportamentos são independentes uma em relação à outra.

Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “coletar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos”. Por meio da decomposição dessa subclasse de comportamentos surgem outras três, localizadas em um sexto nível de decomposição e denominadas “coletar dados sobre as situações em que ocorrem as respostas do sujeito”, “coletar dados sobre as respostas do sujeito” e “coletar dados sobre as consequências das respostas do sujeito”. As quatro subclasses de comportamentos formam um subsistema organizado de forma que as três subclasses de comportamentos localizadas em um sexto nível de decomposição podem ser realizadas de forma independente umas das outras, ou seja, não obedecem a critérios de sequência de realização.

As subclasses de comportamentos apresentadas em um quinto nível de decomposição estão organizadas conforme critérios de sequência de realização, ou seja, a realização de uma subclasse depende da realização de outra. Como exemplo é possível examinar a relação existente entre “interpretar dados” e “analisar dados”. Para que seja possível interpretar algum dado, é preciso antes que esse dado tenha sido analisado, ou seja, analisar dados cria condições necessárias para depois interpretar dados. O subsistema apresentado forma uma cadeia de comportamentos, em que a realização de uma subclasse produz como consequência uma alteração no meio que cria possibilidades para a realização de outra subclasse.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 6.4 podem ser examinadas por meio de uma analogia com um processo de pesquisa, que também pode ser concebido por meio dos comportamentos que o caracterizam. Ao examinar o subsistema de comportamentos que as subclasses apresentadas formam é possível perceber que a cadeia comportamental na verdade representa algumas etapas do comportamento de pesquisar. Botomé (1997) analisa variáveis que constituem o processo de produção do conhecimento e propõe comportamentos que podem ser considerados como caracterizadores do trabalho científico. Alguns dos comportamentos propostos por Botomé (1997) são denominadas “coletar e registrar dados”, “organizar os dados”, “tratar os dados”, “analisar os dados” e “interpretar os dados”. De forma semelhante, a classe de comportamentos mais geral que compõe o processo de trabalho do terapeuta comportamental denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é formada por subclasses de comportamentos que representam algumas etapas do comportamento de produzir conhecimento. Os comportamentos propostos por Botomé (1997)

são, na verdade, uma seqüência de decisões que aumentam a visibilidade sobre o que está sendo realizado. Nesse caso, as subclasses de comportamentos propostos podem aumentar a visibilidade sobre o próprio processo de intervenção que está sendo realizado.

O verbo e o complemento escolhidos para nomear a classe mais geral de comportamentos apresentada na Figura 6.4, quando examinados, também revelam sua inter-relação com as outras classes de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. O verbo “avaliar” junto com seu complemento intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico, indica uma classe de comportamentos que leva em consideração a dimensão ética da formação e da atuação profissional. A formação e a atuação profissional usuais, muitas vezes, terminam com a classe de comportamentos denominada executar a intervenção. O fim do processo de intervenção usualmente é a própria realização da intervenção profissional. A intervenção encerra o processo de intervir como se ela não exigisse nada como continuidade.

A decomposição da subclasse de comportamento denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” pode ser ainda mais específica. Decompor ainda mais a subclasse denominada “interpretar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos em função das necessidades dos pacientes e dos objetivos do projeto de intervenção” parece aumentar ainda mais a visibilidade em relação aos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental. Na Figura 6.5 é possível ver a decomposição dessa subclasse de comportamento.

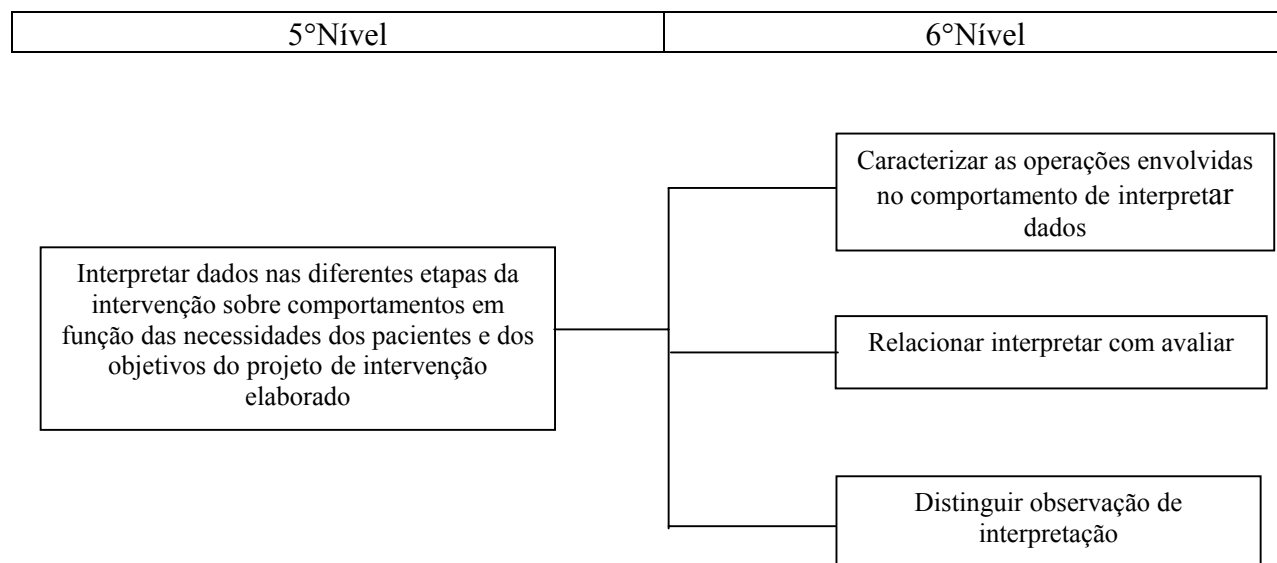


Figura 6.5 Decomposição da subclasse de comportamentos denominada “interpretar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos em função das necessidades dos pacientes e dos objetivos do projeto de intervenção elaborado”

Conforme é possível observar na Figura 6.5, do processo de decomposição da subclasse denominada “interpretar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos em função das necessidades dos pacientes e dos objetivos do projeto de intervenção elaborado” surgem outras três, localizadas todas em um mesmo nível de decomposição. A primeira subclasse decomposta é denominada “caracterizar as operações envolvidas no comportamento de interpretar dados”; a segunda, “relacionar interpretar com avaliar” e a terceira, “distinguir observação de interpretação”. As três subclasses de comportamentos localizadas em um sexto nível de decomposição são mais específicas ou menos complexas do que a localizada em um quinto nível e não obedecem a critérios de pré-requisitos ou seqüência de realização. As subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral podem ser aprendidas e realizadas de forma independente uma em relação à outra.

Conceber comportamentos que caracterizam a formação e a atuação profissional implica considerar a importância da avaliação do processo (intervenção) realizado, permitindo seu

aperfeiçoamento. O processo de aprendizagem profissional não acaba nunca (principalmente em virtude do rápido desenvolvimento das ciências e do grande volume de produção de conhecimento) e é preciso que as organizações de ensino superior preparem seus alunos para se relacionarem com essa realidade. E para que as organizações de ensino superior possam preparar seus alunos para se relacionarem com os novos conhecimentos e tecnologias, é preciso que incluam no planejamento de formação profissional a necessidade de avaliar cada e toda intervenção realizada, como parte do próprio processo de intervenção.

A cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental pode ser proposta levando em consideração não apenas a dimensão técnica da atuação profissional. Conceber o projeto de uma profissão como uma organização social implica considerar também a dimensão ética envolvida no processo de atuação e a classe de comportamentos nomeada por meio do verbo avaliar indica a consideração dessa dimensão. Também ao avaliar sua intervenção, o profissional pode produzir um novo conhecimento, que permite a realização de outras classes de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. O conhecimento produzido pelo terapeuta comportamental ao “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” cria condições para que o terapeuta seja capaz de “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

6.3 “Aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico” como comportamento profissional do terapeuta comportamental

Outra classe que compõe a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental é denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Por meio da decomposição dessa classe de comportamentos surgem outras, mais específicas, que caracterizam o exercício profissional em terapia comportamental. As Figuras 6.6 e 6.7 apresentam a decomposição dessa subclasse de comportamentos.

Figura 6.6

Figura 6.7

Na Figura 6.6 é possível observar a decomposição da subclasse de comportamento denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A primeira subclasse de comportamentos decomposta está localizada em um quinto nível de decomposição e é denominada “propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico’”. Também essa subclasse de comportamentos pode ser decomposta, originando outras mais específicas. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico’” e em um sétimo nível está a subclasse “identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente”. Na Figura 6.7 é possível ver a decomposição da subclasse localizada em um sétimo nível de decomposição. Em um oitavo nível está localizada a subclasse denominada “identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente” e em um nono nível está a subclasse “caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta na caracterização das necessidades sobre as quais devia intervir profissionalmente”. Essas cinco subclasses de comportamentos formam um subsistema de comportamentos organizado de acordo com critérios de especificidade e seqüência de realização. Para que seja possível o terapeuta comportamental “propor alterações” em um tipo de trabalho realizado é preciso, por exemplo, que antes tenha sido capaz de “identificar” possíveis alterações. E para que seja capaz de “identificar” essas possíveis alterações precisa antes ter sido capaz de “identificar” variáveis que interferiram nesse trabalho. As subclasses de comportamentos menos complexas precisam ser realizadas antes das mais complexas, não como pré-requisitos, mas como seqüência lógica de realização.

Outra subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral e localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos é denominada “propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico’”. Ao decompor

essa subclasse de comportamentos surgem outros, denominados “identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico’” e “identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção”. Conforme é possível observar na Figura 6.7, é possível ainda decompor dessa subclasse outras duas, ainda mais específicas. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está a subclasse denominada “identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção” e em um nono nível está a subclasse “caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção”. O subsistema de comportamentos que essas subclasses formam está organizado conforme sequência de realização, ou seja, as subclasses de comportamentos localizadas em um oitavo ou nono nível de decomposição são mais específicas que a localizada em um sétimo nível, por exemplo, e por isso são realizadas antes.

Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse “propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico’”, conforme é possível ver na Figura 6.6. Em um sexto nível de decomposição está localizada a subclasse “identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico’” e em um sétimo nível “identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção”. Ao decompor essa subclasse de comportamentos surgem outras, que podem ser vistas na Figura 6.7. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos está a subclasse denominada “identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção” e em um nono nível está a subclasse “caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção”. Da mesma forma que os demais, também o subsistema de comportamentos formado por essas subclasses de comportamentos está organizado conforme critérios de sequência de realização.

Outra subclasse de comportamentos localizada em um quinto nível de decomposição é denominada “propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico’”. Ao decompor essa subclasse de comportamentos surgem outras, denominadas “identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de ‘avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico’” e “identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de avaliação do processo de intervenção”. Na Figura 6.7 é possível observar que em um oitavo nível de decomposição está a subclasse “identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de avaliação do processo de intervenção” e em um nono nível está a subclasse “caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de avaliação do processo de intervenção”. Essas subclasses de comportamentos formam um subsistema organizado de forma que as subclasses menos complexas ou mais específicas são realizadas antes das mais complexas ou menos específicas.

Mesmo obedecendo a critérios de sequência de realização, os subsistemas de comportamentos apresentados não formam cadeias comportamentais, ou seja, a realização de uma subclasse de comportamentos não cria condições necessárias para a realização de outra. Ao examinar a condição de um subsistema em relação ao outro, é possível perceber que também entre eles não existem critérios de pré-requisitos. A realização do primeiro subsistema de comportamentos que aparece na Figura 6.6 não cria condições necessárias para a realização do segundo, por exemplo. Mesmo assim, os subsistemas estão organizados de forma a garantir maior eficácia na atuação profissional. Ao investigar possíveis correções na intervenção realizada parece ser lógico examinar cada etapa da intervenção, conforme a própria sequência temporal em que elas foram realizadas.

O exame do verbo e do complemento que nomeiam a subclasse de comportamentos mais geral da Figura 6.6 revela que essa subclasse não pode ser analisada sem fazer referência às outras subclasses que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Para poder “aperfeiçoar” uma intervenção, é preciso ter realizado outras subclasses de comportamentos que, como produtos, criam condições para a realização dessa nova subclasse de comportamento. Assim, o exame da subclasse de comportamentos denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

precisa ser realizado levando em consideração as outras subclasses que compõem a cadeia mais geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Se as outras subclasses de comportamentos não tiverem sido realizadas, o terapeuta não dispõe de dados ou condições para realizar essa subclasse. O complemento “intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico” indica que a realização das outras subclasses de comportamentos é condição necessária para a realização dessa. Isso demonstra a inter-relação que existe entre todas as subclasses de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental.

A cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental é composta ainda por outra subclasse de comportamentos. A proposta de uma cadeia de comportamentos gerais que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental não pode encerrar sem antes examinar a decomposição da subclasse “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

6.4 “Comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” também é uma classe geral de comportamentos que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental

A última subclasse de comportamentos que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental é denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. Por meio da decomposição dessa subclasse surgem outras, mais específicas, que compõem a cadeia geral de comportamentos do terapeuta comportamental. Nas Figuras 6.8, 6.9, 6.10 e 6.11 é possível observar a subclasse “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” e os comportamentos que a compõem.

Figura 6.8

Figura 6.9

Figura 6.10

Figura 6.11

A Figura 6.8 apresenta a decomposição da subclasse de comportamento denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” em subclasses específicas que a compõem. A primeira subclasse de comportamentos decomposta está localizada em um quinto nível de decomposição de comportamentos e é denominada “delimitar as descobertas a serem comunicadas”. A segunda subclasse de comportamentos decomposta da subclasse mais geral é denominada “caracterizar público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. Ao decompor essa subclasse de comportamentos surge, em um sexto nível de decomposição a subclasse denominada “avaliar a ‘quem’ comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “escolher o tipo de comunicação mais adequada ao público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. Em um sexto nível está localizada a subclasse “caracterizar os diferentes tipos de comunicação que podem ser usados para informar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, decomposta dessa mais geral.

Conforme pode ser observado na Figura 6.8 em um quinto nível de decomposição de comportamentos está a subclasse denominada “escolher qual o meio de comunicação mais adequado para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. Essa subclasse, ao ser decomposta, origina outras duas, denominadas “avaliar por meio de que comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” e “caracterizar diferentes tipos de meios para comunicar descobertas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, localizadas em um sexto e em um sétimo nível de decomposição. Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos é possível observar a subclasse de comportamentos denominada “construir comunicação a ser feita de acordo com o tipo de meio e público escolhido”.

Nas Figuras 6.9 e 6.10 é possível observar a decomposição da subclasse denominada “delimitar as descobertas a serem comunicadas”. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse “identificar o que foi descoberto em cada etapa”. Decompondo essa subclasse surgem outra duas, localizadas em um sétimo nível de decomposição e denominadas “identificar o que foi descoberto sobre o objeto de intervenção” e “identificar o que foi descoberto sobre o processo de intervenção”.

Outra subclasse de comportamentos localizada em um sexto nível de decomposição é denominada “comparar o que descobriu com o que já existe na literatura”. Ao decompor essa subclasse de comportamentos surgem outras seis, localizadas em diferentes níveis de decomposição. Em um sétimo nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o objeto de intervenção” e “comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o processo de intervenção”. Dessas duas subclasses de comportamentos são decompostas outras, que podem ser observadas na Figura 6.10. Da subclasse denominada “comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o objeto de intervenção” são decompostas as subclasses “caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o objeto de intervenção” e “revisar a literatura científica sobre o objeto de intervenção”, localizadas em um oitavo e em um nono nível de decomposição, respectivamente. Da subclasse denominada “comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o processo de intervenção” surgem as subclasses “caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o processo de intervenção” e “revisar a literatura científica sobre o processo de intervenção”.

Ainda em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses “avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto” e “avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto”. Por meio da decomposição da subclasse “avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto” surgem as subclasses “avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção” e “avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção”.

Por meio da decomposição da subclasse “avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto” surgem outras quatro subclasses de comportamentos, localizadas em

diferentes níveis de decomposição. Em um sétimo nível de decomposição estão localizadas as subclasses “avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção” e “avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção”. Dessas duas subclasses de comportamentos são decompostas outras duas, denominadas “identificar consequências sociais do acesso ao conhecimento sobre o objeto de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedade” e “identificar consequências sociais do acesso ao conhecimento sobre o processo de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedades”, localizadas ambas em um oitavo nível de decomposição de comportamentos.

Na Figura 6.11 é possível observar a decomposição da subclasse denominada “construir comunicação a ser feita de acordo com o tipo de meio e de público escolhidos”. As subclasses de comportamentos que aparecem na Figura 6.11 foram decompostas por Botomé e Gonçalves (1994) em um trabalho sobre como escrever uma dissertação. Conforme é possível ver na Figura 6.11, em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão localizadas as subclasses denominadas “delimitar o assunto de uma dissertação”, “construir parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação”, “construir parágrafos intermediários de uma dissertação” e “construir parágrafo(s) de encerramento de uma dissertação”.

A subclasse de comportamentos denominada “delimitar o assunto de uma dissertação” pode ser decomposta em outras duas, localizadas em um oitavo nível de decomposição de comportamentos. A primeira subclasse de comportamentos decomposta é denominada “caracterizar os leitores a quem se destina uma dissertação” e a segunda “especificar o ‘ponto de vista’ do qual será desenvolvida a dissertação”.

A subclasse denominada “construir parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação” pode ser decomposta originando as subclasses denominadas “propor a sentença-tese de uma dissertação”, “propor a sentença de abertura de uma dissertação” e “construir sentenças de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutórios”. A subclasse de comportamentos denominada “propor a sentença-tese de uma dissertação” é decomposta e origina a subclasse “definir o objetivo de uma dissertação”. A subclasse denominada “construir sentenças de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutórios” é decomposta na subclasse “escolher a estratégia de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutório(s)”.

Outra subclasse de comportamentos decomposta é a denominada “construir parágrafos intermediários de uma dissertação”. A primeira subclasse de comportamentos decomposta desta é denominada “definir as sentenças-núcleo dos parágrafos intermediários”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Também essa subclasse é decomposta, originando a subclasse “explicitar aspectos da sentença-tese que devem ser desenvolvidos em uma dissertação”, localizada em um oitavo nível de decomposição. A subclasse “construir parágrafos intermediários de uma dissertação” ainda é decomposta na subclasse “construir as sentenças de desenvolvimento dos parágrafos intermediários”, localizada em um sétimo nível de decomposição de comportamentos. Em um oitavo nível de decomposição de comportamentos também está localizada a subclasse denominada “escolher estratégia(s) de desenvolvimento dos parágrafos intermediários de uma dissertação”.

Ainda em um quinto nível de decomposição de comportamentos está localizada a subclasse denominada “construir parágrafo(s) de encerramento de uma dissertação”. Ao decompor essa subclasse de comportamentos surge uma outra, localizada em um oitavo nível de decomposição e denominada “retomar as idéias principais de uma dissertação”. O complemento “dissertação” foi escolhido por referir um tipo de redação que é realizada no plano do conhecimento, das abstrações e dos conceitos, constituindo o tipo de redação apropriado para demonstrar e organizar descobertas realizadas por qualquer profissional de nível superior.

Nas Figuras 6.8, 6.9, 6.10 e 6.11 é possível observar diferentes subsistemas de comportamentos que compõem a cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Os subsistemas estão organizados de acordo com critérios de especificidade, em que as subclasses de comportamentos localizadas em um sexto nível de decomposição são mais específicas ou menos complexas do que aquelas localizadas em um quinto nível, por exemplo. As subclasses de comportamentos localizadas em um quinto nível de decomposição não obedecem a critérios de seqüência de realização e aprendizagem, ou seja, as subclasses de comportamentos não estão organizadas de forma que a realização ou aprendizagem de uma seja pré-requisito para a realização ou aprendizagem de outra.

O exame do verbo e do complemento que nomeiam a subclasse denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” revela que a

cadeia de comportamentos profissionais propostos para o terapeuta comportamental também inclui a dimensão científica. Para conceber a formação e atuação profissional do terapeuta comportamental é preciso considerar a necessidade constante de produção de conhecimento para o desenvolvimento do campo de atuação profissional e da área de conhecimento. Seria incompleto (e até antiético) considerar acabado o processo de intervenção sobre comportamentos num contexto clínico sem incluir nesse processo a dimensão científica que todo trabalho profissional possui. Se os profissionais deixarem de produzir novos conhecimentos sobre o campo de atuação e sobre a área de conhecimento denominado como “terapia comportamental” a tendência é que a intervenção se torne obsoleta, podendo até mesmo deixar de existir. A sobrevivência de um campo de atuação e de uma área de conhecimento depende da produção constante de conhecimento que forneçam suporte para novos profissionais e novos cientistas.

A escolha pelo verbo “comunicar” demonstra o interesse em tornar acessível à comunidade, social e científica, os avanços e descobertas realizadas pelo profissional que realiza intervenções em relação a comportamentos num contexto clínico. O complemento escolhido, “descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, indica que a preocupação do profissional não faz referência apenas ao objeto de intervenção (comportamento), mas também aos tipos de intervenção ou aos tipos de comportamentos que o próprio profissional executa ao realizar sua intervenção. A inclusão dessa subclasse de comportamento na cadeia de comportamentos gerais que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental demonstra a necessidade de uma formação e atuação profissional voltadas não apenas para a dimensão técnica, mas também e principalmente para as dimensões ética, científica, social, estética, filosófica.

A subclasse de comportamentos denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” é a última subclasse de comportamento que compõe a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Sua decomposição e o exame do verbo e do complemento que a nomeiam encerram a decomposição da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamento em subclasses mais

específicas. É possível ainda examinar as subclasses de comportamentos apresentadas conforme um critério de aprendizagens a serem realizadas.

6.5 As subclasses de comportamentos que compõem a cadeia geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental formam uma rede de aprendizagens intermediárias

As subclasses de comportamentos apresentadas decompostas das subclasses mais gerais denominadas “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico” e “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” podem ser organizadas de acordo com critérios de aprendizagem. Na Tabela 6.2 é possível ver a organização das subclasses de comportamentos apresentadas de acordo com critérios de seqüência de aprendizagem.

Tabela 6.2
Seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos que formam a cadeia geral de comportamentos profissionais no terapeuta comportamental

-
1. Capacitar o paciente a avaliar as decorrências sobre a própria participação e cooperação no processo de intervir sobre comportamentos
 2. Capacitar o paciente a identificar as variáveis que interferem no comportamento de interesse
 3. Capacitar o paciente a descrever as variáveis que interferem no comportamento de interesse
 4. Capacitar o paciente a identificar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse
 5. Capacitar o paciente a avaliar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse
 6. Distinguir entre orientar e instruir
 7. Identificar as características de uma boa instrução terapêutica
 8. Construir instruções de acordo com as necessidades e possibilidades dos pacientes
 9. Instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado
 10. Construir contingências de reforçamento positivo
 11. Construir contingências de reforçamento negativo

12. Construir contingências de reforçamento de intervalo fixo
13. Construir contingências de reforçamento de intervalo variável
14. Construir contingências de reforçamento de razão fixa
15. Construir contingências de reforçamento razão variável
16. Construir contingências de reforçamento
17. Reforçar diferencialmente o comportamento do paciente
18. Capacitar o paciente a construir contingências para aumentar a probabilidade de obter reforçamento positivo
19. Capacitar o paciente a fugir e esquivar contingências aversivas de maneira apropriada a suas necessidades e sem prejuízo de outros
20. Capacitar o paciente a graduar exigências de seu desempenho em relação às próprias necessidades de desempenho que precisa atender
21. Capacitar o paciente a avaliar tendências e probabilidade de ocorrência de seus comportamentos em relação a classes de estímulos que compõem suas dificuldades
22. Capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades
23. Executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
24. Distinguir entre medir e avaliar
25. Identificar tipos de instrumentos para medir características de comportamentos
26. Identificar procedimentos que constituem o comportamento de avaliar
27. Medir comportamentos
28. Coletar dados sobre as situações em que ocorrem as respostas do sujeito
29. Coletar dados sobre as respostas do sujeito
30. Coletar dados sobre as conseqüências das respostas do sujeito
31. Coletar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos
32. Registrar dados em cada unidade da intervenção sobre comportamentos
33. Organizar dados coletados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos constante e regularmente
34. Tratar dados coletados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos e de acordo com a natureza dos dados
35. Analisar dados coletados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos e de acordo com a natureza dos dados
36. Caracterizar as operações envolvidas no comportamento de interpretar dados
37. Relacionar interpretar com avaliar
38. Distinguir observação de interpretação
39. Interpretar dados nas diferentes etapas da intervenção sobre comportamentos em função das necessidades dos pacientes e dos objetivos do processo de intervenção elaborados
40. Avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico
41. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta na caracterização das necessidades sobre as quais devia intervir profissionalmente
42. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente
43. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente
44. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”

45. Propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”
46. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
47. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
48. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
49. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
50. Propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
51. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
52. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
53. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
54. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
55. Propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
56. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de avaliação do processo de intervenção
57. Identificar erros, falhas, deficiências, falhas, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de avaliação do processo de intervenção
58. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de avaliação do processo de intervenção
59. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
60. Propor alterações nos comportamentos que constituíram o trabalho de “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
61. Aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico
62. Identificar o que foi descoberto sobre o objeto de intervenção
63. Identificar o que foi descoberto sobre o processo de intervenção
64. Identificar o que foi descoberto em cada etapa
65. Revisar a literatura científica sobre o objeto de intervenção
66. Caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o objeto de intervenção
67. Comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o objeto de intervenção
68. Revisar a literatura científica sobre o processo de intervenção
69. Caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o processo de intervenção
70. Comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o processo de intervenção
71. Comparar o que descobriu com o que já existe na literatura
72. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção

73. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção
74. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto
75. Identificar conseqüências sociais do acesso ao conhecimento sobre o objeto de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedade
76. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção
77. Identificar conseqüências sociais do acesso ao conhecimento sobre o processo de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedade
78. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção
79. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto
80. Delimitar as descobertas a serem comunicadas
81. Avaliar a “quem” comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
82. Caracterizar público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
83. Caracterizar os diferentes tipos de comunicação que podem ser usados para informar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
84. Escolher o tipo de comunicação mais adequada ao público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
85. Caracterizar diferentes tipos de meios para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
86. Avaliar por meio de que comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
87. Escolher qual o meio de comunicação mais adequado para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico
88. Caracterizar os leitores a quem se destina uma dissertação
89. Especificar o “ponto de vista” do qual deve ser desenvolvido o tema de uma dissertação
90. Delimitar o assunto de uma dissertação
91. Definir o objetivo de uma dissertação
92. Propor a sentença-tese de uma dissertação
93. Propor a sentença de abertura de uma dissertação
94. Escolher estratégia(s) de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação
95. Construir sentenças de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação
96. Construir parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação
97. Explicitar aspectos da sentença-tese que devem ser desenvolvidos em uma dissertação
98. Definir sentenças-núcleo dos parágrafos intermediários de uma dissertação
99. Escolher estratégias de desenvolvimento dos parágrafos intermediários de uma dissertação
100. Construir sentenças de desenvolvimento dos parágrafos intermediários de uma dissertação
101. Construir os parágrafos intermediários de uma dissertação
102. Retomar as idéias de uma dissertação
103. Construir parágrafo(s) de encerramento de uma dissertação
104. Construir comunicação a ser feita de acordo com o tipo de meio e de público escolhidos

105. Comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico

Conforme é possível ver na Tabela 6.2, as subclasses de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental podem ser apresentadas de acordo com critérios de seqüência de aprendizagem. Apresentar as subclasses de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em seqüência de aprendizagem revela a possibilidade de planejar a formação profissional de acordo com o que precisa ser aprendido para que o terapeuta esteja capacitado a realizar uma intervenção sobre comportamentos num contexto clínico. A decomposição de comportamentos pode ser ainda mais refinada, o que revelaria outras subclasses intermediárias que precisam ser aprendidas pelo profissional. De qualquer forma, o exame realizado constitui uma contribuição na maneira tradicional de conceber o ensino nas organizações de ensino superior, uma vez que considera não apenas os conteúdos ou informações que o terapeuta comportamental precisa “dominar”, mas principalmente, a capacidade de atuar desse profissional, ou seja, o que ele deve estar capacitado a fazer para exercer sua profissão.

Ao levar em consideração os aspectos do meio (aspectos da realidade) com os quais o profissional vai se deparar e que precisa transformar por meio de sua atuação, o exame não é uma mera transformação de conteúdos ou informações em comportamentos, mas sim uma análise comportamental da profissão denominada “terapeuta comportamental”. A literatura sobre objetivos de ensino foi examinada por autores como Botomé (1987), que aponta a necessidade de incluir no planejamento do ensino as condições com as quais o profissional vai lidar e isso implica planejar comportamentos profissionais e não apenas classes de respostas que o aprendiz vai emitir quando atuar. Conceber comportamentos profissionais significa considerar outros aspectos além daquilo que o profissional faz (suas classes de respostas). Conceber comportamentos implica examinar também o meio em que o profissional faz, o meio em que ele atua. Dessa forma, é possível examinar as transformações que o profissional produz nesse meio, ou seja, por meio de sua atuação ele transforma uma situação inicial (classes de estímulos antecedentes) em outra (classes de estímulos conseqüentes). E é o tipo de transformação, o tipo de mudança provocada que define sua atuação e não apenas aquilo que ele faz, isolado de seu contexto.

Além disso, o exame apresentado vai além do que Postman e Weingartner (1974) chamam de apresentar informações como “um fim em si mesmo”, como se a apresentação dos conteúdos fosse o objetivo do processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino considerado em relação ao meio em que o profissional atua não é um processo de “transmissão” de conteúdos, onde o professor (que é o componente “cheio”) fornece ao aluno (componente “vazio”) informações que serão usadas (como se ele as comprasse numa loja ou supermercado, para então utilizá-las). Os comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, da maneira como estão concebidos e propostos extrapolam os conceitos tradicionais de ensino e possibilitam às organizações de ensino superior projetar um profissional capacitado a atuar de forma eficaz (atuar de forma que seu trabalho seja significativo e produza resultados não só para si, mas também para a sociedade, para o meio em que ele está inserido).

DECORRÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA PROPOSTA DE UMA CADEIA GERAL DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS QUE CARACTERIZAM A ATUAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL

Em que sentido a proposta de uma cadeia básica de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental pode ser considerada uma contribuição na maneira de conceber o ensino e a atuação desses profissionais? É possível aperfeiçoar a formação profissional de terapeutas comportamentais levando em consideração tais descobertas feitas (em relação aos comportamentos que caracterizam esse tipo de trabalho)? Skinner (1972) afirma que os esforços para melhorar a educação não têm resultado em grandes avanços porque não analisam o ensino e a aprendizagem como tal. Investimentos econômicos têm sido feitos por governantes e dirigentes de instituições, maiores verbas são destinadas às escolas, mais professores têm sido selecionados para trabalhar, há ênfase e preocupação em planejar novos currículos. Entretanto, ainda segundo Skinner (1972), tudo isso pode ser feito sem examinar o próprio processo de interesse: o ensino. Essas afirmações de Skinner foram feitas há mais de trinta anos. Será que a realidade atual, passados mais de trinta anos, é diferente? Será que essas práticas (ou “soluções”) deixaram de existir?

A descoberta e a organização das classes de comportamentos do terapeuta comportamental pode ajudar na organização do ensino que constrói a formação desse profissional porque viabiliza uma grande clareza em relação ao que precisa ser aprendido por ele para construir um trabalho coerente com o conhecimento existente sobre o comportamento. Os cientistas que trabalham com Análise Experimental do Comportamento já produziram conhecimento que torna possível a descoberta de comportamentos profissionais significativos que produzam mudanças de interesse na sociedade. Skinner (1975) afirma que as ciências sociais não são mais efetivas justamente por serem pouco comportamentais. Ainda se atribui o fracasso escolar e o fracasso das instituições (inclusive da família) aos indivíduos que a compõem, como se não houvesse nada de errado com o sistema que as caracteriza. Sem dúvida é muito mais fácil atribuir aos alunos a “culpa” por não aprenderem ou por não se interessarem pela aula. Mas até quando essas “desculpas” vão funcionar? Até quando os professores vão esconder sua incompetência ou incapacidade acusando os alunos?

Resolver essas questões não é tarefa fácil e nem para uma ou duas pessoas apenas. Mas é importante reconhecer que alguns passos já estão sendo dados. O próprio Skinner (1972) contribuiu de forma importante para que o sistema educacional possa ser aprimorado. Segundo ele, o primeiro passo é compreender os processos de aprendizagem e de ensino. E essa compreensão pode ser realizada com o auxílio das descobertas feitas por cientistas que trabalham com Análise Experimental do Comportamento. Caracterizar o ensino e a atuação profissional por meio de comportamentos que as compõem pode ser considerado uma contribuição no sentido de favorecer o exame e análise do próprio ensino e da atuação. Entretanto, mesmo dispondo de “novos” conhecimentos ou descobertas, as escolas e organizações de ensino superior ainda se deparam com dúvidas e dificuldades sobre como aperfeiçoar o ensino.

Em relação ao ensino de Psicologia, as tentativas de reformulação do ensino da graduação no Brasil estão no centro das discussões em virtude da aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia* (em 7 de maio de 2004). O documento das Diretrizes é redigido enfocando as competências (entendidas de forma distorcida na proposta como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes ao invés de enfatizar os comportamentos que precisam ser aprendidos para desenvolver um tipo de atuação profissional) que os cursos de graduação em Psicologia precisam desenvolver em seus alunos ao longo do período de formação profissional. A proposta da cadeia de comportamentos profissionais que caracterizam o trabalho do terapeuta comportamental, da maneira como está proposta, parece avançar no sentido de esclarecer e esmiuçar quais são as aprendizagens gerais e significativas que possibilitam a um profissional atuar na sociedade de forma a produzir resultados satisfatórios.

Identificar o tipo de contribuição para o ensino e para a atuação profissional que a proposta da cadeia de comportamentos do terapeuta comportamental representa implica considerar as perspectivas e as decorrências da proposta para a organização e planejamento do ensino, bem como para sua realização. A primeira perspectiva a ser examinada é de que forma as subclasses de comportamentos podem ser organizadas em unidades de ensino para serem aprendidas em um curso de formação.

7.1 Possibilidades de organização da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental em unidades de ensino

Ao decompor comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do terapeuta comportamental surge a necessidade de organizá-los conforme critérios de seqüência de aprendizagem, em virtude das características de organização do ensino no país (em semestres, ou períodos letivos, com quantidades determinadas de horas-aula, etc). Ao invés de simplesmente listá-los em um único conjunto, é possível organizar os comportamentos em unidades de ensino para serem realizadas em um curso ou programa de formação de terapeutas comportamentais. Alguns critérios podem ser utilizados para realizar tal organização, tais como o número ou a quantidade de oportunidades de trabalho para desenvolver as aprendizagens indicadas (número de aulas), número de horas em cada encontro, aulas “teóricas” e aulas “práticas”, entre outros. Quando não está definido o tipo de curso ou programa em que podem ser desenvolvidas as aprendizagens que caracterizam a atuação profissional em terapia comportamental, o critério considerado pode ser o de organização em unidades de ensino conforme a seqüência das subclasses de comportamentos mais gerais e que constituem cadeias ou tem várias subclasses de comportamentos como pré-requisitos de aprendizagem.

Na Tabela 7.1 pode ser visto um conjunto de comportamentos que constitui uma unidade de ensino a ser desenvolvida em um programa de ensino de terapeutas comportamentais. Ela é formada pela seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”. É possível observar que vinte e dois comportamentos formam uma seqüência organizada de forma que o comportamento mais geral aparece como último da seqüência ou conjunto. Não está especificado o número de encontros ou de horas que podem ser necessárias para desenvolver essa unidade de ensino (Unidade 1). O critério considerado foi a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”, indicada em destaque ao final da Unidade 1 (ver Tabela 7.1).

Tabela 7.1
Seqüência de comportamentos que podem ser reunidos como uma unidade de ensino em função de constituírem um conjunto

-
1. Conceituar situação componente de um comportamento de interesse
 2. Identificar situação componente de um comportamento de interesse
 3. Caracterizar situação componente de um comportamento de interesse
 4. Conceituar contexto componente de um comportamento de interesse
 5. Identificar contexto componente de um comportamento de interesse
 6. Caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse
 7. Conceituar classe de estímulo antecedente
 8. Identificar classe de estímulo antecedente
 9. Identificar sistemas de variáveis
 10. Caracterizar sistemas de variáveis
 11. Identificar conjunto de variáveis
 12. Caracterizar conjunto de variáveis
 13. Identificar níveis de mensuração de variáveis
 14. Caracterizar níveis de mensuração de variáveis
 15. Identificar valores de variáveis
 16. Caracterizar valores de variáveis
 17. Caracterizar variáveis
 18. Identificar estímulo antecedente
 19. Distinguir entre classe de estímulo antecedente e estímulo antecedente
 20. Identificar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
 21. Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
 22. Distinguir entre situação, contexto e classes de estímulos antecedentes componentes de um comportamento de interesse
 23. CARACTERIZAR AMBIENTE ANTECEDENTE COMPONENTE DE UM COMPORTAMENTO DE INTERESSE
-

Conforme é possível ver na Tabela 7.1, vinte e dois são os comportamentos que antecedem a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “caracterizar ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse”. A aprendizagem da subclasse de comportamentos mais geral da Unidade de Ensino 1 é fundamental para aprender a lidar com o fenômeno comportamento. “Caracterizar o ambiente antecedente componente de um comportamento de interesse” é uma aprendizagem intermediária para aprender a “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, conforme pode ser visto na Figura 4.2, no capítulo 4.

As subclasses de comportamentos apresentadas podem ser ainda organizadas conforme outros critérios, tais como a necessidade de dividir em unidades menores em função de variáveis como a quantidade de alunos, o repertório inicial dos mesmos, o tempo disponível para desenvolver as atividades de ensino, a duração das oportunidades de aprendizagem, entre outras. A organização apresentada não é absoluta e imutável. Conforme as variáveis citadas interferirem no curso organizado, a organização da unidade de ensino pode variar também. O que importa e que deve ser considerado um critério norteador das decisões é a sequência capaz de desenvolver gradualmente as aprendizagens, das simples às mais complexas. Ao organizar o ensino a partir do que precisa ser aprendido como capacidade para atuar (comportamentos profissionais) o conteúdo passa a ser um meio para desenvolver tais aprendizagens e não fim do processo de ensino.

Na Tabela 7.2 pode ser vista uma segunda unidade de ensino (Unidade 2), composta pelas subclasses de comportamentos que foram decompostas da subclasse mais geral denominada “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”. A unidade está organizada de forma que os comportamentos mais específicos são aprendidos antes dos mais complexos, até a aprendizagem da subclasse mais geral de unidade (item 40).

Tabela 7.2
Seqüência de comportamentos que compõem a unidade de ensino da subclasse denominada “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”

24. Identificar variáveis componentes de uma resposta
25. Identificar graus das variáveis componentes de uma resposta
26. Caracterizar variáveis componentes de uma resposta
27. Identificar resposta
28. Caracterizar níveis de mensuração usados para nomear os graus das variáveis componentes de uma resposta
29. Caracterizar variáveis componentes de uma classe de resposta
30. Identificar classe de resposta
31. Distinguir entre resposta e classe de resposta
32. Identificar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
33. Identificar duração das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
34. Identificar frequência de ocorrência das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
35. Identificar intensidade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
36. Identificar propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
37. Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
38. Caracterizar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
39. Avaliar graus de cada propriedade das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
40. CARACTERIZAR CLASSES DE RESPOSTAS COMPONENTES DE UM COMPORTAMENTO DE INTERESSE

As subclasses de comportamentos apresentadas na Tabela 7.2 representam um conjunto de comportamentos organizado de forma a garantir que a aprendizagem ocorra de forma contínua e gradual. Os alunos aprendem os comportamentos mais simples, tais como “identificar variáveis componentes de uma resposta” antes de aprender os mais complexos (como por exemplo “identificar resposta”), aumentando o nível de exigência até que seja possível aprender a subclasse mais abrangente ou complexa de todo o conjunto. Aprender a “caracterizar classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” é uma aprendizagem intermediária

para aprender outras subclasses de comportamentos mais complexas, tais como “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”.

A Unidade de Ensino 2 está organizada de forma que a aprendizagem de outros comportamentos que não estão explicitados pode ser desenvolvida, dependendo do nível de especificidade da decomposição que é realizada. Da mesma forma, algumas subclasses de comportamentos podem ser suprimidas da Unidade de Ensino. O critério a levar em consideração é o das aprendizagens prévias dos alunos a quem o curso se destina. Alguns alunos, ao ingressarem no curso, podem já ser capazes de “identificar duração das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” ou de “identificar frequência de ocorrência das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, por exemplo. Se os alunos já tiverem desenvolvido em seu repertório a aprendizagem desses comportamentos é possível retirá-los da Unidade de Ensino. Em casos assim, é importante que o programador de ensino (professor) avalie cuidadosamente quais subclasses de comportamentos precisam ser acrescentadas e quais precisam ser suprimidas da Unidade de Ensino.

Na Tabela 7.3 estão apresentadas oito classes de comportamentos que constituem uma terceira unidade de ensino possível com os comportamentos decompostos. A Unidade de Ensino 3 está organizada de forma que as aprendizagens intermediárias, necessárias para a aprendizagem da subclasse mais geral, estão listadas antes dela. A Unidade de Ensino 3 é formada pelas sete subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”.

Tabela 7.3

Unidade de ensino que caracteriza a aprendizagem da subclasse denominada “caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”

-
- 41. Caracterizar variáveis componentes das decorrências acidentais ou subseqüentes
 - 42. Identificar decorrência acidental ou subseqüente
 - 43. Caracterizar variáveis componentes das decorrências produzidas
 - 44. Identificar decorrência produzida
 - 45. Distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes ou produzidas
 - 46. Identificar tipos de decorrências
 - 47. Identificar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse
 - 48. CARACTERIZAR DECORRÊNCIAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS COMPONENTES DE UM COMPORTAMENTO DE INTERESSE
-

A aprendizagem da subclasse de comportamentos mais geral, indicada na Tabela 7.3 por letra maiúscula, depende da aprendizagem das subclasses de comportamentos mais específicos que a compõem. Na Unidade de Ensino 3, assim como nas demais, as aprendizagens mais simples são realizadas antes das mais complexas, garantindo um aumento gradual de exigência para quem aprende. “Caracterizar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” também é uma aprendizagem básica para aprender a lidar com o fenômeno comportamento.

A Unidade de Ensino 4 pode ser vista na Tabela 7.4 e está dividida de forma que contenha as subclasses de comportamentos que formam a subclasse mais geral denominada “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse”, indicada por letra maiúscula. Além disso, a Unidade de Ensino 4 encerra o ciclo de aprendizagem da subclasse mais geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”, que aparece em destaque no fim da unidade (conforme pode ser visto na Figura 4.1, no capítulo 4).

Tabela 7.4

Subclasses de comportamentos que compõem uma unidade de ensino que encerra a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”

- 49. Identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta
 - 50. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta
 - 51. Identificar os tipos de relações que podem existir entre resposta e estímulo conseqüente
 - 52. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre resposta e estímulo conseqüente
 - 53. Identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulo conseqüente e resposta
 - 54. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre estímulo conseqüente e resposta
 - 55. CARACTERIZAR AS RELAÇÕES ENTRE O AMBIENTE ANTECEDENTE, AS CLASSES DE RESPOSTAS E AS DECORRÊNCIAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS COMPONENTES DE UM COMPORTAMENTO DE INTERESSE
 - 56. CARACTERIZAR CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO ATUAIS EM RELAÇÃO A UM COMPORTAMENTO DE INTERESSE
-

As subclasses de comportamentos que precisam ser aprendidas para que um profissional seja capaz de “caracterizar as relações entre o ambiente antecedente, as classes de respostas e as decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse” estão organizadas de forma que a aprendizagem das subclasses mais simples antecede a aprendizagem das subclasses mais complexas. Como por exemplo, o aprendiz primeiro tem que ser capaz de “identificar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta” para depois ser capaz de “caracterizar os tipos de relações que podem existir entre estímulo antecedente e resposta”. A organização das subclasses de comportamentos conforme critérios de aumento de complexidade garante coerência na realização do ensino e da aprendizagem.

Conforme é possível observar na Tabela 7.4, a aprendizagem da subclasse indicada por letra maiúscula e com o número cinquenta e cinco, representa a síntese comportamental (aprendizagem) da subclasse geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse”. É importante ressaltar que a aprendizagem da subclasse mais geral, indicada por letra maiúscula no fim da Unidade, implica a aprendizagem não apenas das subclasses que podem ser vista na Tabela 7.4, mas também de todas as subclasses anteriores, inclusive as indicadas nas Tabelas 7.1, 7.2 e 7.3. Apesar da complexidade envolvida, as aprendizagens que estão sintetizadas na Tabela 7.4 (e indicadas pela subclasse mais geral denominada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento

de interesse”) são aprendizagens básicas ou nucleares para embasar as demais unidades de ensino, uma vez que têm ligação direta com o conceito de comportamento. Para que um terapeuta comportamental seja capaz de atuar profissionalmente, o primeiro fenômeno com o qual ele deve ser capaz de lidar é o comportamento. E a aprendizagem sintetizada pela subclasse nomeada “caracterizar contingências de reforçamento atuais em relação a um comportamento de interesse” garante ao terapeuta tal aprendizagem básica.

Ignorar essa sequência de aprendizagem pode comprometer a aprendizagem de todo o processo de trabalho em terapia comportamental na medida em que a interdependência entre as diferentes etapas do processo comportamental não é enfocada e vivenciada como tal (como processo). Aprender a atuar profissionalmente como terapeuta comportamental exige precisão e realização de comportamentos complexos que não são aprendidos de forma isolada ou “estanque”, como se fossem um “pacote pronto” a adquirir em uma loja ou supermercado. Aprender a atuar profissionalmente como terapeuta comportamental implica aprender comportamentos simples que podem servir de base ou pré-requisito para aprender outros, mais complexos, construindo cadeias comportamentais interdependentes e altamente complexas.

A Unidade de Ensino 5 caracteriza o início da aprendizagem de uma outra subclasse mais geral de comportamento denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”. As subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral estão organizadas conforme critérios de especificidade e sequência de aprendizagem. A Unidade 5 está organizada de forma que seja possível aprender a realizar a subclasse mais geral, não sendo especificado ainda o número de horas ou de encontros necessários para o desenvolvimento da unidade de ensino. A Tabela 7.5 apresenta o conjunto de comportamentos de compõem a Unidade 5.

Tabela 7.5

Seqüência de comportamentos reunidos em uma unidade de ensino em função de constituírem um conjunto que caracteriza a aprendizagem da subclasse denominada “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”

-
- 57. Caracterizar condições biológicas do paciente
 - 58. Caracterizar experiências sócio-culturais do paciente
 - 59. Identificar probabilidade de uma historia de reforçamento positivo
 - 60. Identificar probabilidade de uma historia de reforçamento negativo
 - 61. Identificar probabilidade de uma história de punição
 - 62. Identificar estímulos discriminativos
 - 63. Identificar estímulos discriminativos condicionados a outros estímulos
 - 64. Caracterizar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente
 - 65. Relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com o aparecimento do comportamento de interesse
 - 66. Relacionar o processo de aprendizagem de comportamentos do paciente com a manutenção do comportamento de interesse
 - 67. CARACTERIZAR PROVÁVEIS DETERMINANTES DO COMPORTAMENTO DE INTERESSE
-

A Tabela 7.5 apresenta um conjunto de comportamentos organizados de forma a garantir a aprendizagem da subclasse de comportamentos indicada por letra maiúscula no fim da unidade de ensino. A Unidade de Ensino 5 está organizada de forma que, se os aprendizes já forem capazes de realizar uma ou algumas subclasses de comportamentos indicadas na Tabela 7.5 é possível suprimi-las de um programa de aprendizagem. A organização das subclasses de comportamentos em uma seqüência de aprendizagem facilita a visualização ou a identificação de qual (ou quais) subclasse poderia ser retirada em tal situação. Diferentemente, em relação à atuação profissional, não é possível ou aconselhável suprimir uma ou algumas subclasses de comportamentos indicados, porque isso representaria uma insuficiência para poder “caracterizar prováveis determinantes do comportamento de interesse”.

A Unidade de Ensino 6 está representada na Tabela 7.6 e é formada pelas subclasses de comportamentos que foram decompostas da subclasse denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”. A Unidade 6 está organizada conforme a possibilidade de aprendizagem da subclasse de comportamentos mais geral, não sendo especificada a quantidade de tempo necessário para desenvolver a unidade.

Tabela 7.6

Conjunto de comportamentos que formam a unidade de aprendizagem da subclasse denominada “diferenciar problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”

-
- 68. Identificar paciente
 - 69. Identificar cliente
 - 70. Diferenciar paciente de cliente
 - 71. Identificar problema
 - 72. Identificar queixa
 - 73. Diferenciar queixa de problema
 - 74. DIFERENCIAR PROBLEMA DO PACIENTE E QUEIXA DO PACIENTE DO PROBLEMA DO CLIENTE E QUEIXA DO CLIENTE
-

A Unidade de Ensino 6, representada na Tabela 7.6, indica a aprendizagem de uma subclasse de comportamentos que possibilita a aprendizagem de uma subclasse geral de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” (conforme pode ser visto na Figura 4.1, no capítulo 4). A Unidade de Ensino 6 está organizada de forma que, depois de investigar aquilo que o aprendiz já é capaz de realizar, um programador de ensino ou professor tem facilidade em decompor a subclasse mais geral em outras ainda mais complexas (caso o aprendiz não seja capaz de realizar os comportamentos mais simples ou pré-requisitos) ou em retirar aquelas que o aprendiz já consegue realizar.

A Tabela 7.7 apresenta o conjunto de comportamentos que compõem a Unidade de Ensino 7. Conforme é possível ver, a Unidade 7 é formada pela seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos decompostos da subclasse denominada “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico”. Também essa unidade de ensino está organizada de forma que contenha todas as subclasses que compõem a mais geral, não estando especificado o tempo necessário para a realização da unidade. A Unidade de Ensino 7 apresenta o fim do processo de aprendizagem da subclasse de comportamentos mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 7.7

Subclasses de comportamentos que compõem a unidade de ensino da subclasse mais geral denominada “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”

75. Identificar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 76. Caracterizar concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 77. Identificar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 78. Caracterizar expectativas do paciente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 79. Caracterizar as relações entre as concepções do paciente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos
 80. Identificar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 81. Caracterizar concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico
 82. Identificar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 83. Caracterizar expectativas do cliente em relação ao processo de intervir sobre comportamentos
 84. Caracterizar as relações entre as concepções do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico e sua expectativa sobre o processo de intervir sobre comportamentos
 85. Identificar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse
 86. Caracterizar explicações que o paciente formula em relação ao comportamento de interesse
 87. Identificar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse
 88. Caracterizar explicações que o cliente formula em relação ao comportamento de interesse
 89. AVALIAR AS CONCEPÇÕES DO PACIENTE E DO CLIENTE SOBRE A DETERMINAÇÃO DO FENÔMENO PSICOLÓGICO
 90. CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

A Tabela 7.7, além de apresentar o conjunto de comportamentos que compõem a aprendizagem da subclasse denominada “avaliar as concepções do paciente e do cliente sobre a determinação do fenômeno psicológico” encerra o processo de aprendizagem da subclasse mais geral de comportamentos do terapeuta comportamental “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. A sequência de comportamentos apresentada na Tabela 7.7, juntamente com as seqüências apresentadas nas Tabelas 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5 e 7.6 representam a síntese comportamental de uma aprendizagem complexa e básica necessária para atuar como terapeuta comportamental. As aprendizagens realizadas até a Unidade

de Ensino 7 caracterizam atuações relacionadas basicamente ao que o cliente ou paciente apresentam como informação ao terapeuta. Cabe ao terapeuta ser capaz de transformar as informações em subsídios para projetar o tipo de intervenção que precisa e pode ser feita.

As Unidades de Ensino que capacitam os aprendizes a “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” podem ser divididas ainda em outras unidades, conforme os critérios adotados pelos planejados de ensino. Diferentes contextos de aprendizagem, diferentes repertórios dos aprendizes, tempo disponível para realizar as aprendizagens são exemplos de variáveis que precisam ser levadas em consideração ao planejar a realização das aprendizagens que compõem a atuação do terapeuta comportamental. Dessa forma, a seqüência apresentada não representa a única maneira de organizar e planejar o ensino de novos terapeutas.

O início da seqüência de aprendizagem da subclasse mais geral do terapeuta comportamental denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” está representado na Tabela 7.8 e compõe a Unidade de Ensino 8. Mais precisamente, a Tabela 7.8 apresenta a seqüência de aprendizagem da cadeia de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 7.8

Seqüência de comportamentos que formam o conjunto de aprendizagem da subclasse denominada “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

91. Identificar tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 92. Distinguir entre tipos de intervenção de acordo com as diferentes necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 93. Caracterizar tipos de intervenções possíveis relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos
 94. Identificar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada
 95. Avaliar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada
 96. Caracterizar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada
 97. Avaliar procedimentos que caracterizam a intervenção projetada
 98. Identificar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
 99. Caracterizar eventos com função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
 100. Identificar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
 101. Caracterizar classes de respostas de outras pessoas que tenham função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico
 102. DELIMITAR PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO RELACIONADOS COM AS NECESSIDADES CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

A seqüência de aprendizagem apresentada na Tabela 7.8 garante ao terapeuta comportamental a capacidade de “delimitar procedimentos de intervenção relacionados com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Para que o terapeuta comportamental seja capaz de realizar um comportamento complexo como este precisa aprender antes a realizar comportamentos mais simples, tais como “caracterizar classes de respostas de outras pessoas que tenham a função reforçadora para o paciente que possam interferir com o processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico”. A Unidade de Ensino 8 está organizada de forma que as aprendizagens seguem uma seqüência de aumento gradativo na complexidade e dificuldade. Como exemplo é possível observar que a subclasse de comportamentos denominada “identificar as variáveis que constituem os procedimentos de

intervenção projetada” precisa ser aprendida antes de “avaliar as variáveis que constituem os procedimentos de intervenção projetada” porque representa uma aprendizagem pré-requisito ou intermediária para a aprendizagem da subclasse mais complexa.

A Unidade de Ensino 9 apresenta a seqüência de aprendizagem da subclasse denominada “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada”. A organização da Unidade de Ensino 9 obedece ao critério de conter todas as subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral indicada por letra maiúscula no fim da seqüência. Na Tabela 7.9 é possível observar a organização da Unidade de Ensino 9.

Tabela 7.9

Conjunto de comportamentos que formam a unidade de ensino da subclasse denominada “planejar contingências de reforçamento que favoreçam a emissão da resposta desejada”

-
- 103. Impedir que o reforço seja dado após a emissão da resposta “problema”
 - 104. Romper a relação de contingência entre a resposta “problema” e as decorrências que mantém esta resposta
 - 105. Manipular contingências de reforçamento que sustentam a resposta “problema”
 - 106. Utilizar procedimentos de reforçamento positivo
 - 107. Utilizar procedimentos de reforçamento negativo
 - 108. Manipular contingências de reforçamento de modo que a resposta desejada seja reforçada
 - 109. PLANEJAR CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO QUE FAVOREÇAM A EMISSÃO DA RESPOSTA DESEJADA
-

A Unidade de Ensino 9 inclui parte do repertório de aprendizagens que o futuro terapeuta comportamental precisa para ser capaz de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. As aprendizagens indicadas na Unidade de Ensino 9 são importantes para que o terapeuta possa programar o tipo de modificação que é possível fazer no conjunto de comportamentos que o paciente apresenta. Também esta Unidade de Ensino é organizada levando em consideração aquilo que o aprendiz deve ser capaz de fazer. Isso significa que ele (o aluno) é o foco do processo de ensino e aprendizagem e a organização apresentada pode variar em função das características que ele apresenta. Ao organizar os comportamentos profissionais que compõem o repertório de atuação do terapeuta comportamental o foco ao planejar o ensino deixa de ser as

“preferências” ou aquilo que o professor sabe fazer para ser aquilo que o aluno precisa estar capacitado para atuar de forma significativa na sociedade.

A Unidade de Ensino 10 é outra unidade que garante aprendizagens intermediárias para que o terapeuta comportamental seja capaz de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A Unidade de Ensino 10 é composta pela sequência de aprendizagem da subclasse denominada “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”. As subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral estão organizadas de forma que as subclasses mais específicas ou menos complexas são aprendidas antes das mais gerais. Na Tabela 7.10 estão representadas as subclasses de comportamentos que compõem a Unidade de Ensino 10.

Tabela 7.10
Unidade de ensino da subclasse de comportamentos denominada “avaliar as consequências das possíveis mudanças para o paciente e para o cliente”

-
- | | |
|------|--|
| 110. | Caracterizar consequências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 111. | Avaliar consequências imediatas das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 112. | Caracterizar consequências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 113. | Avaliar consequências a médio prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 114. | Caracterizar consequências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 115. | Avaliar consequências a longo prazo das possíveis mudanças como objetivos do processo de intervir sobre comportamentos num contexto clínico |
| 116. | AVALIAR AS CONSEQUÊNCIAS DAS POSSÍVEIS MUDANÇAS PARA O PACIENTE E PARA O CLIENTE |
-

A Tabela 7.10 representa aprendizagens importantes para o repertório de atuação profissional do terapeuta comportamental porque se ele planejar uma intervenção sem levar em consideração o que pode resultar como consequência dessa atuação para o paciente e para o cliente corre o risco de prejudicar todo o processo de intervenção sobre comportamentos. As

aprendizagens indicadas na Unidade de Ensino 10 estão fazer parte do repertório de projetar intervenções justamente porque é importante que o profissional avalie cuidadosamente o que produzir com cada tipo de intervenção realizada. Seria incoerente aprender a Unidade de Ensino 10 depois que a intervenção já tivesse sido feita, por exemplo. De nada adiantaria avaliar as consequências de uma intervenção depois que o “estrigo” já tivesse sido feito. Dessa forma, a localização das aprendizagens indicadas na Tabela 7.10 obedece ao critério de garantir coerência e eficiência na aprendizagem de uma atuação complexa, como é o caso da terapia comportamental.

A Unidade de Ensino 11 está representada na Tabela 7.11 e apresenta as subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A unidade está organizada de forma que seu desenvolvimento encerra a aprendizagem da sequência de comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 7.11

Seqüência de comportamentos que encerra a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

- 117. Identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
 - 118. Caracterizar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
 - 119. Identificar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
 - 120. Caracterizar possibilidade de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico
 - 121. Caracterizar os efeitos de intervenções anteriores em relação ao comportamento de interesse
 - 122. Avaliar os tipos de intervenção já realizadas em relação ao comportamento de interesse
 - 123. Identificar probabilidade de tentativas anteriores de intervir sobre o comportamento de interesse
 - 124. AVALIAR AS VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE EXECUTAR INTERVENÇÕES PROJETADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
 - 125. PROJETAR INTERVENÇÕES RELACIONADAS COM AS NECESSIDADES CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

As duas últimas subclasses de comportamentos que aparecem na Tabela 7.11 estão escritas em letra maiúscula porque representam a aprendizagem de subclasses mais complexas ou mais gerais. A seqüência de aprendizagem que aparece na Tabela 7.11 indica as aprendizagens intermediárias que precisam ser realizadas para que o terapeuta comportamental possa ser capaz de “avaliar as variáveis que interferem no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Também essa seqüência de aprendizagem pode variar em função de características do curso e dos aprendizes a quem o curso se destina. Se alguns alunos já forem capazes de “identificar riscos e benefícios envolvidos no processo de executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico” a aprendizagem de tal subclasse de comportamentos pode ser suprimida, por exemplo. Da mesma forma, se os alunos não tiverem um repertório base que possibilite a eles conceituar o que são riscos e benefícios, por exemplo, é possível que outras aprendizagens ainda menos complexas das

indicadas na Tabela 7.11 tenham que ser desenvolvidas antes. Isso significa que, ao colocar o aluno como foco do processo de ensino e aprendizagem, o professor ou programador de ensino precisa sempre conhecer o repertório de quem o curso se destina. Se isso não acontecer, o professor corre o risco de planejar um curso muito fácil ou muito difícil, o que com certeza compromete a motivação e aprendizagem dos alunos.

Ainda em relação às aprendizagens indicadas na Tabela 7.11 é importante ressaltar que elas, sozinhas, não representam todas as aprendizagens necessárias para que o terapeuta possa ser capaz de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. As aprendizagens intermediárias indicadas nas Tabelas 7.8, 7.9 e 7.10 também são aprendizagens necessárias para que o terapeuta seja capaz de realizar um comportamento tão complexo como esse.

A Unidade de Ensino 12 inicia a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, outra subclasse de comportamentos mais geral que compõe a cadeia comportamental que caracteriza a atuação profissional do terapeuta comportamental. A Unidade de Ensino 12 é formada pela subclasse mais geral denominada “capacitar o paciente a avaliar as decorrências sobre a própria participação e cooperação no processo de intervir sobre comportamentos” (que não foi decomposta em outras subclasses mais específicas) e pelas subclasses que caracterizam as aprendizagens intermediárias para a realização da subclasse mais geral denominada “capacitar o paciente a avaliar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse”. Na Tabela 7.12 é possível observar as subclasses de comportamentos que compõem a Unidade 12.

Tabela 7.12

Unidade de ensino que inclui a subclasse de comportamentos “capacitar o paciente a avaliar as decorrências sobre a própria participação e cooperação no processo de intervir sobre comportamentos” e a sequência de aprendizagem da subclasse “capacitar o paciente a avaliar o que precisa ser feito relação ao comportamento de interesse”

- 126. CAPACITAR O PACIENTE A AVALIAR AS DECORRÊNCIAS SOBRE A PRÓPRIA PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO NO PROCESSO DE INTERVIR SOBRE COMPORTAMENTOS
 - 127. Capacitar o paciente a identificar as variáveis que interferem no comportamento de interesse
 - 128. Capacitar o paciente a descrever as variáveis que interferem no comportamento de interesse
 - 129. Capacitar o paciente a identificar o que precisa ser feito em relação ao comportamento de interesse
 - 130. CAPACITAR O PACIENTE A AVALIAR O QUE PRECISA SER FEITO EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO DE INTERESSE
-

As aprendizagens intermediárias que aparecem na Unidade de Ensino 12 compõem um repertório importante para o terapeuta comportamental porque sua atuação depende também da participação daquele que “sofre” a intervenção. Não é possível ao terapeuta comportamental atuar sobre comportamentos “sozinho”. De nada adianta um terapeuta ser capaz de executar uma intervenção profissional se ele não contar com a compreensão e entendimento do paciente sobre o que precisa ser feito em relação ao comportamento que se pretende modificar. Dessa forma, se as aprendizagens indicadas na Tabela 7.12 não ocorrerem o terapeuta comportamental corre o risco de atuar como se o sucesso ou realização de seu trabalho dependesse única e exclusivamente dele. Isso seria um erro ingênuo e conduziria provavelmente ao fracasso da intervenção profissional.

A Unidade de Ensino 13 está representada na Tabela 7.13 e também indica aprendizagens intermediárias necessárias para que o terapeuta comportamental possa ser capaz de “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A Unidade de Ensino 13 apresenta a sequência de aprendizagem das subclasses de comportamentos que compõem as subclasses mais gerais denominadas “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado” e “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”. A

Unidade de Ensino está organizada de forma a agrupar as subclasses que compõem aprendizagens de duas subclasses mais gerais para que não ficasse reduzida à aprendizagem de umas poucas subclasses de comportamentos. Apesar de estarem em um mesmo conjunto, a primeira subclasse de comportamentos indicada na Unidade de Ensino 13 objetiva dar suporte para que o paciente participe da mudança de comportamentos e a segunda representa as ações que o terapeuta realiza para favorecer essa mudança.

Tabela 7.13
Seqüência de comportamentos que compõem a aprendizagem das subclasses denominadas “instruir o paciente para se comportar de acordo com o que foi projetado” e “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”

-
- 131. Distinguir entre orientar e instruir
 - 132. Identificar as características de uma boa instrução terapêutica
 - 133. Construir instruções de acordo com as necessidades e possibilidades dos pacientes
 - 134. INSTRUIR O PACIENTE PARA SE COMPORTAR DE ACORDO COM O QUE FOI PROJETADO
 - 135. Construir contingências de reforçamento positivo
 - 136. Construir contingências de reforçamento negativo
 - 137. Construir contingências de reforçamento de intervalo fixo
 - 138. Construir contingências de reforçamento de intervalo variável
 - 139. Construir contingências de reforçamento de razão fixa
 - 140. Construir contingências de reforçamento razão variável
 - 141. Construir contingências de reforçamento
 - 142. REFORÇAR DIFERENCIALMENTE O COMPORTAMENTO DO PACIENTE
-

As aprendizagens indicadas na Tabela 7.13 compõem um repertório necessário para que o terapeuta comportamental possa efetivamente produzir mudanças nos comportamentos do paciente. É ele quem vai fornecer instruções que possibilitarão ao paciente se engajar com o processo de mudança. Como o terapeuta já aprendeu a planejar o tipo de intervenção que pode ser realizada (aprendizagens indicadas nas Tabelas anteriores) agora está capacitado a aprender a produzir as mudanças que foram planejadas. Fica evidente, ao relacionar as aprendizagens indicadas na Tabela 7.13 com as aprendizagens indicadas em outras Tabelas, que o processo de aprendizagem de um comportamento complexo como atuar profissionalmente em terapia comportamental é um processo que exige uma rede de aprendizagens que estão interligadas e são interdependentes, não podendo acontecer de forma isolada ou categorizada. Cada e toda

aprendizagem realizada é importante porque possibilita ou favorece a aprendizagem de outros comportamentos, fazendo com que o processo de aprendizagem ocorra de forma a aumentar gradativamente a complexidade dos comportamentos, garantindo a aprendizagem de um comportamento final extremamente complexo e abrangente.

A Unidade de Ensino 14 encerra a seqüência de aprendizagem dos comportamentos que compõem a subclasse mais geral denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Além disso, na Unidade de Ensino 14 são desenvolvidas as aprendizagens intermediárias necessárias para que o terapeuta possa “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades”. A aprendizagem dessa subclasse de comportamentos, juntamente com a aprendizagem das subclasses indicadas nas Tabelas 7.12 e 7.13 garante a aprendizagem da subclasse mais geral indicada por letra maiúscula no fim da Tabela 7.14.

Tabela 7.14

Conjunto de comportamentos que encerra a aprendizagem da subclasse denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

-
- 143.Capacitar o paciente a construir contingências para aumentar a probabilidade de obter reforçamento positivo
 - 144.Capacitar o paciente a fugir e esquivar contingências aversivas de maneira apropriada a suas necessidades e sem prejuízo de outros
 - 145.Capacitar o paciente a graduar exigências de seu desempenho em relação às próprias necessidades de desempenho que precisa atender
 - 146.Capacitar o paciente a avaliar tendências e probabilidade de ocorrência de seus comportamentos em relação a classes de estímulos que compõem suas dificuldades
 - 147.CAPACITAR O PACIENTE A MANEJAR AS CONTINGÊNCIAS RELACIONADAS COM SUAS DIFICULDADES
 - 148.EXECUTAR INTERVENÇÕES PROJETADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

A Unidade de Ensino 14, além de encerrar o processo de aprendizagem de “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”, indica também o processo de aprendizagem de “capacitar o paciente a manejar as contingências relacionadas com suas dificuldades”. A aprendizagem dessa subclasse de comportamentos é importante no

processo de intervir sobre comportamentos porque garante que o terapeuta será capaz de fazer com que o paciente também “trabalhe” para produzir as mudanças de interesse. Além disso, se o terapeuta é capaz de fazer com que o próprio paciente aprenda a manejar as condições que interferem com seu comportamento, garante que os efeitos da intervenção continuem após o término do atendimento psicológico. Se a atuação profissional do terapeuta comportamental se restringir a ele intervir nas contingências do paciente (aprendizagens intermediárias da subclasse denominada “reforçar diferencialmente o comportamento do paciente”) provavelmente quando a intervenção estiver encerrada os efeitos das mudanças não permaneceriam porque não haveria alguém reforçando os comportamentos adequados do paciente. Entretanto, se as aprendizagens indicadas na Unidade de Ensino¹⁴ forem realizadas, o terapeuta será capaz de capacitar o próprio paciente a manejar as contingências de forma a obter reforçamento positivo, por exemplo, o que garante que o paciente não se torne dependente do terapeuta.

As aprendizagens indicadas nas Tabelas 7.12, 7.13 e 7.14 compõem o repertório de aprendizagem de uma importante subclasse de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental denominada “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. A aprendizagem de uma atuação complexa como a de “intervir diretamente sobre comportamentos num contexto clínico”, entretanto, ainda não está garantida por meio da aprendizagem dessa subclasse mais geral. Dessa forma, outras Unidades de Ensino precisam ser desenvolvidas para que a formação do terapeuta comportamental esteja assegurada.

Conforme é possível observar, a Unidade de Ensino 15 está organizada de forma que os comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” possam ser aprendidos numa mesma sequência. As subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” estão agrupadas na mesma unidade para garantir maior eficácia no ensino. Na Tabela 7.15 estão representadas as subclasses de comportamentos que compõem a Unidade de Ensino 15.

Tabela 7.15

Unidade de Ensino que possibilita a aprendizagem da subclasse de comportamentos denominada “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

-
- 149. Distinguir entre medir e avaliar
 - 150. Identificar tipos de instrumentos para medir características de comportamentos
 - 151. Identificar procedimentos que constituem o comportamento de avaliar
 - 152. MEDIR COMPORTAMENTOS
 - 153. Coletar dados sobre as situações em que ocorrem as respostas do sujeito
 - 154. Coletar dados sobre as respostas do sujeito
 - 155. Coletar dados sobre as conseqüências das respostas do sujeito
 - 156. COLETAR DADOS NAS DIFERENTES ETAPAS DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS
 - 157. REGISTRAR DADOS EM CADA UNIDADE DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS
 - 158. ORGANIZAR DADOS COLETADOS NAS DIFERENTES ETAPAS DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS CONSTANTE E REGULARMENTE
 - 159. TRATAR DADOS COLETADOS NAS DIFERENTES ETAPAS DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS E DE ACORDO COM A NATUREZA DOS DADOS
 - 160. ANALISAR DADOS COLETADOS NAS DIFERENTES ETAPAS DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS E DE ACORDO COM A NATUREZA DOS DADOS
 - 161. Caracterizar as operações envolvidas no comportamento de interpretar dados
 - 162. Relacionar interpretar com avaliar
 - 163. Distinguir observação de interpretação
 - 164. INTERPRETAR DADOS NAS DIFERENTES ETAPAS DA INTERVENÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS EM FUNÇÃO DAS NECESSIDADES DOS PACIENTES E DOS OBJETIVOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO ELABORADOS
 - 165. AVALIAR INTERVENÇÕES REALIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

As aprendizagens indicadas na Tabela 7.15 garantem uma dimensão profissional importante para a atuação do terapeuta comportamental porque indica aprendizagens (e conseqüentemente atuação) relacionadas com o comportamento de pesquisar. As subclasses mais gerais da Tabela 7.15, indicadas por letra maiúscula, representam aprendizagens de etapas de uma pesquisa, como por exemplo, coletar dados, tratar dados, analisar dados, interpretar dados. A prática de uma “pesquisa” em relação à própria intervenção realizada, garante que o terapeuta esteja atuando levando em consideração a dimensão ética de seu trabalho, uma vez que ele pode

identificar possíveis falhas ou aspectos a melhorar numa futura intervenção profissional. Além disso, ao avaliar sua intervenção ele cria possibilidades de aperfeiçoá-la, o que caracteriza uma outra subclasse de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental. Aprender a “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico” é importante porque garante a aprendizagem de um elo na cadeia de comportamentos que caracterizam a atuação em terapia comportamental.

A Unidade de Ensino 16 está representada na Tabela 7.16 e é formada pela seqüência de aprendizagem das subclasses de comportamentos decompostas da subclasse mais geral denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”. Assim como na Unidade de Ensino 15, a Unidade de Ensino 16 está organizada de forma a agrupar toda a seqüência de aprendizagem da subclasse mais geral devido à similaridade existente entre as diversas subclasses de comportamentos decompostos. Por exemplo, na Unidade de Ensino 16, o futuro terapeuta aprende a “caracterizar os procedimentos realizados” na caracterização das necessidades de intervenção, no planejamento ou projeção dos procedimentos de intervenção, no trabalho de execução dos procedimentos e no trabalho de avaliação do processo de intervenção. Devido à similaridade do comportamento que deve ser aprendido, é razoável que toda a seqüência de aprendizagem esteja contida numa mesma unidade. Na Tabela 7.16 é possível observar a seqüência desses comportamentos que compõem a aprendizagem da subclasse mais geral denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 7.16
Seqüência de comportamentos que caracterizam a aprendizagem da subclasse de comportamentos denominada “aperfeiçoar intervenções executadas em relação a comportamentos num contexto clínico”

-
166. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta na caracterização das necessidades sobre as quais devia intervir profissionalmente
 167. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente
 168. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de caracterização das necessidades sobre as quais intervir profissionalmente
 169. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”
 170. PROPOR ALTERAÇÕES NOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O TRABALHO DE “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”
 171. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
 172. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
 173. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de planeamento ou projeção dos procedimentos de intervenção
 174. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
 175. PROPOR ALTERAÇÕES NOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O TRABALHO DE “PROJETAR INTERVENÇÕES RELACIONADAS COM AS NECESSIDADES CARACTERIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”
 176. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
 177. Identificar erros, falhas, deficiências, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
 178. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de execução dos procedimentos de intervenção
 179. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “executar intervenções projetadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
 180. PROPOR ALTERAÇÕES NOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O TRABALHO DE “EXECUTAR INTERVENÇÕES PROJETADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”
 181. Caracterizar os procedimentos realizados pelo terapeuta no trabalho de avaliação do processo de intervenção
 182. Identificar erros, falhas, deficiências, falhas, dificuldades e aspectos efetivos e adequados no trabalho de avaliação do processo de intervenção
 183. Identificar possíveis ou prováveis variáveis intervenientes no trabalho de avaliação do processo de intervenção
 184. Identificar o que precisa ser alterado nos comportamentos que constituíram o trabalho de “avaliar intervenções realizadas em relação a comportamentos num contexto clínico”
 185. PROPOR ALTERAÇÕES NOS COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O TRABALHO DE “AVALIAR INTERVENÇÕES REALIZADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO”
 186. APERFEIÇOAR INTERVENÇÕES EXECUTADAS EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

As aprendizagens indicadas na Unidade de Ensino 16 representam um ganho importante para a atuação do terapeuta comportamental porque possibilitam a correção ou aprimoramento dos aspectos que podem ter sido realizados de forma pouco eficaz nas diferentes etapas da intervenção profissional. É fácil perceber a perda que representaria para o processo de intervenção se as aprendizagens indicadas na Unidade de Ensino 16 não forem realizadas. Basta imaginar o que seria do profissional que cometesse sempre os mesmos erros ao intervir sobre comportamentos, sem aprender a modificá-los. Inevitavelmente esse profissional, além de acabar ficando sem trabalho, estaria atuando sem produzir resultados desejáveis para as pessoas e para a sociedade (que é quem, em última análise, acaba sofrendo todas as intervenções profissionais). Um profissional que não seja capaz de identificar e aperfeiçoar o trabalho que realiza está prejudicando não somente a si próprio, mas também toda uma classe profissional, as pessoas que o procuram e também toda uma sociedade que precisa “absorver” ou sofrer com esses erros.

A Unidade de Ensino 17 marca a transição para a aprendizagem da última subclasse de comportamentos mais geral que caracteriza a atuação em terapia comportamental denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. A Unidade de Ensino 17 é formada pela sequência de aprendizagem da subclasse de comportamentos denominada “delimitar as descobertas a serem comunicadas”. As subclasses de comportamentos decompostos da subclasse mais geral estão organizadas em sequência de aprendizagem e podem ser vistas na Tabela 7.17.

Tabela 7.17
Comportamentos profissionais que compõem a aprendizagem da subclasse denominada
“delimitar as descobertas a serem comunicadas”

-
- 187. Identificar o que foi descoberto sobre o objeto de intervenção
 - 188. Identificar o que foi descoberto sobre o processo de intervenção
 - 189. Identificar o que foi descoberto em cada etapa
 - 190. Revisar a literatura científica sobre o objeto de intervenção
 - 191. Caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o objeto de intervenção
 - 192. Comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o objeto de intervenção
 - 193. Revisar a literatura científica sobre o processo de intervenção
 - 194. Caracterizar o que já é cientificamente conhecido sobre o processo de intervenção
 - 195. Comparar o que descobriu com o que existe na literatura sobre o processo de intervenção
 - 196. Comparar o que descobriu com o que já existe na literatura
 - 197. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção
 - 198. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção
 - 199. Avaliar o que é cientificamente relevante comunicar sobre o que foi descoberto
 - 200. Identificar conseqüências sociais do acesso ao conhecimento sobre o objeto de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedade
 - 201. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao objeto de intervenção
 - 202. Identificar conseqüências sociais do acesso ao conhecimento sobre o processo de intervenção para diferentes tipos de pessoas na sociedade
 - 203. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto em relação ao processo de intervenção
 - 204. Avaliar o que é socialmente relevante comunicar sobre o que foi descoberto
 - 205. DELIMITAR AS DESCOBERTAS A SEREM COMUNICADAS
-

As aprendizagens intermediárias necessárias para a aprender a “delimitar as descobertas a serem comunicadas” estão organizadas conforme critérios de seqüência, começando das mais simples até as mais complexas. A Unidade de Ensino 17 pode ser organizada de forma diferente, conforme as aprendizagens prévias que o aluno já possui. Uma situação possível é a de que os aprendizes, ao iniciar o curso, já sejam capazes de “revisar a literatura científica sobre o objeto de intervenção”, por exemplo. O professor, estando ciente disso, pode suprimir essa aprendizagem em um curso de formação para não “perder” tempo desenvolvendo uma aprendizagem que os alunos já têm. A seqüência de aprendizagem, da maneira como é apresentada, aumenta a

visibilidade em relação às possibilidades de planejar e organizar o ensino, garantindo ainda que todos os aprendizes encerrem um curso com as mesmas “capacidades”. Isso é importante inclusive por garantir aos alunos oportunidades iguais de trabalho em um campo de atuação profissional.

A Unidade de Ensino 18 apresenta da sequência de aprendizagem das subclasses de comportamentos denominadas: “caracterizar público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”, “escolher o tipo de comunicação mais adequada ao público-alvo de interesse sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” e “escolher qual o meio de comunicação mais adequado para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”. As subclasses de comportamentos mais gerais estão indicadas por letra maiúscula e podem ser vistas na Tabela 7.18.

Tabela 7.18
Unidade de Ensino que capacita o aprendiz a “escolher qual o meio de comunicação mais adequado para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”

-
- | | |
|------|---|
| 206. | Avaliar a “quem” comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico |
| 207. | CARACTERIZAR PÚBLICO-ALVO DE INTERESSE SOBRE PROCESSOS DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO |
| 208. | Caracterizar os diferentes tipos de comunicação que podem ser usados para informar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico |
| 209. | ESCOLHER O TIPO DE COMUNICAÇÃO MAIS ADEQUADA AO PÚBLICO-ALVO DE INTERESSE SOBRE PROCESSOS DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO |
| 210. | Caracterizar diferentes tipos de meios para comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico |
| 211. | Avaliar por meio de que comunicar descobertas feitas sobre processos de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico |
| 212. | ESCOLHER QUAL O MEIO DE COMUNICAÇÃO MAIS ADEQUADO PARA COMUNICAR DESCOBERTAS FEITAS SOBRE PROCESSOS DE INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO |
-

As aprendizagens indicadas na Tabela 7.18 são importantes porque garantem que o terapeuta comportamental saiba fazer escolhas em relação a “quem”, “como” e “que tipo” de comunicação pode fazer para relatar as descobertas feitas durante o processo de intervenção sobre comportamentos num contexto clínico. Ignorar essas aprendizagens pode significar uma impossibilidade de relatar as descobertas realizadas, o que impediria o desenvolvimento ou aprimoramento do campo de atuação profissional. As profissões existentes são sustentadas pela produção constante de novos conhecimentos. Os problemas enfrentados pela sociedade mudam continuamente e o que garante que os profissionais (de todas as áreas) sejam capazes de resolvê-los ou minimizá-los é justamente a produção de novos conhecimentos. As aprendizagens indicadas na Tabela 7.18 garantem boa parte do repertório necessário para que o terapeuta comportamental seja capaz de comunicar cientificamente as descobertas que pode vir a realizar durante seu trabalho.

A Unidade de Ensino 19 pode ser vista na Tabela 7.19 e está organizada de forma a conter a sequência de aprendizagem da subclasse de comportamentos denominada “construir comunicação a ser feita de acordo com o tipo de meio e de público escolhidos”. Além disso, a Unidade de Ensino 19 encerra a sequência de aprendizagem da subclasse de comportamentos denominada “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”.

Tabela 7.19
Seqüência de comportamentos que caracterizam a aprendizagem de “comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico”

-
- 213. Caracterizar os leitores a quem se destina uma dissertação
 - 214. Especificar o “ponto de vista” do qual deve ser desenvolvido o tema de uma dissertação
 - 215. Delimitar o assunto de uma dissertação
 - 216. Definir o objetivo de uma dissertação
 - 217. Propor a sentença-tese de uma dissertação
 - 218. Propor a sentença de abertura de uma dissertação
 - 219. Escolher estratégia(s) de desenvolvimento do(s) parágrafos(s) introdutório(s) de uma dissertação
 - 220. Construir sentenças de desenvolvimento do(s) parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação
 - 221. Construir parágrafo(s) introdutório(s) de uma dissertação
 - 222. Explicitar aspectos da sentença-tese que devem ser desenvolvidos em uma dissertação
 - 223. Definir sentenças-núcleo dos parágrafos intermediários de uma dissertação
 - 224. Escolher estratégias de desenvolvimento dos parágrafos intermediários de uma dissertação
 - 225. Construir sentenças de desenvolvimento dos parágrafos intermediários de uma dissertação
 - 226. Construir os parágrafos intermediários de uma dissertação
 - 227. Retomar as idéias de uma dissertação
 - 228. Construir parágrafo(s) de conclusão de uma dissertação
 - 229. CONSTRUIR COMUNICAÇÃO A SER FEITA DE ACORDO COM O TIPO DE MEIO E DE PÚBLICO ESCOLHIDOS
 - 230. COMUNICAR DESCOBERTAS FEITAS SOBRE O OBJETO DE INTERVENÇÃO E SOBRE OS PRÓPRIOS PROCESSOS COMPORTAMENTAIS ENVOLVIDOS NA INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO A COMPORTAMENTOS NUM CONTEXTO CLÍNICO
-

A seqüência de aprendizagem indicada na Tabela 7.19 garante que o terapeuta seja capaz de “construir comunicação a ser feita de acordo com o tipo de meio e de público escolhidos”. Também na Unidade de Ensino 19 algumas aprendizagens podem ser suprimidas, dependendo das aprendizagens prévias do aluno. O programador de ensino precisa tomar decisões importantes ao planejar um curso de formação para terapeutas comportamentais. As subclasses de comportamentos que compõem a Unidade 19 foram decompostas por Botomé e Gonçalves (1994) em um trabalho sobre a análise do comportamento de escrever uma dissertação.

7.2 Decorrências prováveis para o ensino de nível superior em função da proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental

O ensino de nível superior tradicionalmente tem sido planejado por meio da apresentação de informações ou conteúdos para os alunos. Tais informações podem até ser atualizadas, descobertas recentes. Muitas vezes, o planejamento do ensino também leva em consideração a aplicação de técnicas, de modelos de atuação elaborados e “consagrados”. A apresentação das informações ou das técnicas aos alunos, entretanto, não é garantia de uma formação profissional eficaz, significativa para a sociedade. O planejamento de ensino tradicional pode levar ao desgaste natural e entropia de uma profissão, uma vez que é orientado para o mercado de trabalho, para as práticas profissionais existentes e muitas vezes superadas.

Conceber o projeto de uma profissão implica considerar o ensino dos novos profissionais um suporte necessário para uma atuação profissional orientada pelo campo de atuação, pelas possibilidades de atuação existentes e que podem ser criadas. E é nas organizações de ensino superior que a mudança pode começar, por meio da formação de novos profissionais. O planejamento do ensino torna-se assim o principal instrumento que pode favorecer uma outra concepção de atuação profissional. A proposta de comportamentos que caracterizam a atuação profissional do terapeuta comportamental é um dos primeiros passos para alterar o papel que o conhecimento, que as técnicas e que os modelos de atuação desempenham no ensino tradicional. Não é preciso (nem seria útil) descartar o conhecimento, as técnicas e os modelos já produzidos e acessíveis para a comunidade, profissional e científica. Ao invés disso, é preciso considerá-los como instrumentos para decompor os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação. As informações, técnicas e modelos conhecidos podem ser o ponto de partida para descobrir a realidade com a qual o terapeuta comportamental vai lidar, e que tipo de mudanças ele precisa, deve ou pode provocar por meio de sua intervenção. A relação que o profissional estabelece com o meio, transformando uma situação existente antes de sua intervenção em outra, melhor para o paciente e para a sociedade (para quem sofre a intervenção), é o que determina sua atuação.

É função das organizações de ensino projetar uma formação profissional caracterizada por avanços na maneira de os terapeutas comportamentais atuarem. Não é possível (nem desejável) que os alunos fiquem apenas repetindo ou refazendo aquilo que é habitual, comum aos profissionais. É necessário que as organizações de ensino superior planejem um tipo de ensino

que capacite o aluno a projetar sua vida profissional em função das condições sociais, econômicas, políticas com as quais se defronta. O aluno, como profissional, tem que estar capacitado a avaliar a necessidade e viabilidade de sua atuação. Se não for assim, sua intervenção será como a exemplificada por Postman e Weingartner (1974), em que o jovem médico extrai vesículas “porque é peculiarmente bom extrair vesículas”.

O ensino dos novos profissionais não pode ser orientado por aquilo que os professores consideram bom ou são particularmente inclinados a gostar, e sim pelas necessidades e demandas existentes no meio com o qual o aluno, como profissional, vai se relacionar. Nesse sentido, a proposta de uma cadeia básica de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental favorece uma atuação profissional orientada para as situações (meio) com as quais ele se defronta e não como uma mera “aplicação” de técnicas. O exame apresentado pode ser ainda refinado. As subclasses de comportamentos decompostas podem ser organizadas em unidades de ensino para compor um programa (ou curso) de formação de terapeutas comportamentais.

7.3 As contribuições específicas do trabalho de organização de conjuntos de comportamentos em unidades para o aperfeiçoamento da formação do terapeuta comportamental

A organização dos comportamentos profissionais que caracterizam a atuação em terapia comportamental em unidades de ensino a serem desenvolvidas contribui para a formação do terapeuta comportamental porque aumenta a clareza e visibilidade em relação ao que precisa resultar como produto da atuação profissional. Essa clareza faz com que seja possível planejar diferentes tipos de cursos de formação, desde que o produto ou resultado final seja o mesmo. Por exemplo, é possível conceber um curso de Pós-graduação em Terapia Comportamental que leve em consideração as propostas feitas em relação ao que caracteriza esse tipo de atuação. Como as organizações de ensino superior não têm como meta a formação de profissionais especialistas, a proposta da cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental provavelmente não será desenvolvida como meta maior de um curso de graduação. Entretanto, existem disciplinas específicas ou disciplinas eletivas (optativas) que podem ter como objetivo desenvolver o repertório de um tipo específico de atuação, como é o caso da Terapia Comportamental.

As organizações de ensino superior dispõem ainda de outras modalidades de ensino e aprendizagem, tais como cursos de especialização, de extensão que podem ter como objetivo formar terapeutas comportamentais. A proposta da cadeia de comportamentos que caracterizam esse tipo de atuação faz com que seja mais fácil visualizar o tipo de curso oferecido, conforme o contexto de cada curso, o tipo de enfoque ou aprofundamento desejado ou necessário, etc. Dessa forma, a proposta e a organização dos comportamentos que compõem a cadeia de aprendizagens necessárias para o terapeuta comportamental caracteriza um avanço que contribui para identificar o tipo de formação desejada para formar esse profissional. Além das decorrências específicas para a formação do terapeuta comportamental, a proposta da cadeia de comportamentos também traz decorrências prováveis para a atuação profissional, que valem a pena ser examinadas.

7.4 Decorrências prováveis para a atuação profissional do terapeuta comportamental em função da proposta da cadeia de comportamentos gerais que caracterizam esse tipo de atuação

A cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, concebida como um conjunto de comportamentos que se inter-relacionam e que podem ocorrer em diferentes âmbitos caracteriza um avanço na maneira tradicional de atuar como terapeuta comportamental, pois amplia as possibilidades de intervenção na medida em que sinaliza possibilidades de intervenções preventivas, por exemplo, ao explicitar as inúmeras variáveis envolvidas em um processo comportamental. Usualmente, o trabalho do psicólogo (e conseqüentemente do terapeuta comportamental) é caracterizado pela intervenção em um meio em que já existem e estão instalados problemas. Essa característica do trabalho traz como decorrência uma limitada possibilidade de atuação profissional (e até uma limitada percepção em relação ao meio com o qual o profissional se depara). Ao intervir somente nas situações em que já estão instalados problemas, o psicólogo, no caso o terapeuta comportamental, está lidando com apenas alguns valores das variáveis que determinam os processos comportamentais. A atuação profissional, nesse caso, fica restrita a atenuar sofrimento, compensar perdas, reabilitar condutas e recuperar danos comportamentais.

A cadeia de comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, da maneira proposta, inclui outros valores das variáveis que determinam processos comportamentais e como decorrência há possibilidade de uma atuação abrangente e significativa. O terapeuta

comportamental, conforme pode ser observado na cadeia de comportamentos proposta, tem a possibilidade de atuar no sentido de prevenir problemas comportamentais, manter comportamentos adequados e promover comportamentos significativos. A inclusão de outros valores de variáveis na atuação profissional do terapeuta comportamental acarreta decorrências importantes para o próprio terapeuta, para o paciente e para a sociedade. Os resultados de uma intervenção que apenas atenua, compensa, reabilita ou recupera danos existentes são bastante diferentes de uma intervenção que previne, mantém ou promove processos comportamentais adequados e significativos.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. P. A. e SÉRIO, T. M. A. P. (2001). Behaviorismo Radical e os determinantes do comportamento. Em GUILHARDI, H. J., MADI, M. B. B. P., QUEIROZ, P. P. e SCOZ, M. C. (orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. (V.7). Santo André: ESETec Editores Associados.
- ANDERY, M. A. P. A, MICHELETTO, N. e SÉRIO, T. M. A. P. (2001). Análise funcional na Análise do Comportamento. Em GUILHARDI, H. J., MADI, M. B. B. P., QUEIROZ, P. P. e SCOZ, M. C. (orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. (V.8). Santo André: ESETec Editores Associados.
- BARCELLOS, A. B. e HAYDU, V. B. (1995). História da psicoterapia comportamental. Em RANGÉ (org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. São Paulo: Editorial Psy.
- BASTOS, A. V. B. e ACHCAR, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BIANCO, A. C., BASTOS, A. V. B., NUNES, M. L. T. e SILVA, R.C. (1994). Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. Em CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BOTOMÉ, S. P. (1987). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Trabalho não-publicado.
- BOTOMÉ, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. Em CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- BOTOMÉ, S. P. (1996). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia* 1(2), 173-201. Campinas: PUCCAMP.
- BOTOMÉ, S.P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. *Chronos* v.30(n.1). Caxias do Sul: EDUCS.
- BOTOMÉ, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em FELTES, H.P.M e ZILLES, U. (orgs), *Filosofia: diálogo de horizontes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Caxias do Sul: EDUCS.
- BOTOMÉ, S.P. e GONÇALVES, C. M.C. (1994). *Redação passo a passo – um texto programado*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- BOTOMÉ, S. P. (org.) e col. (2000). *Diretrizes curriculares para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat.

BOTOMÉ, S. P. e KUBO, O. M. (2001). *Proposta de Minuta para as Diretrizes Curriculares*. Texto elaborado como material de estudo para os seminários promovidos junto ao Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, com os coordenadores dos cursos de Psicologia do Estado de Santa Catarina. Texto não publicado.

BOTOMÉ, S. P. e KUBO, O. M. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*. Revista do Departamento de Psicologia da UFPR. v. 5, jan./dez. 2001. Curitiba: Departamento de Psicologia da UFPR.

BOTOMÉ, S. P. e KUBO, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior: problemas e perspectivas. Em *Desafios e perspectivas do ensino de Pós-graduação no Setor Particular*. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. Brasília: Funadesp.

BOTOMÉ, S. P. e KUBO, O. M. (2003). *Comportamentos-objetivos para formação profissional do Psicólogo*. Texto não publicado.

CARVALHO, A. M. A. (1984). Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ano 4, número 2/84.

CORTEGOSO, A. L. (2002). Análise do comportamento e cooperativas de trabalho: produção de conhecimento, ensino e transformação de conhecimento em atuação profissional. Em GUILHARDI, H. J., MADI, M. B. B. P., QUEIROZ, P. P. e SCOZ, M. C. (orgs.), *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. (V.10). Santo André: ESETec Editores Associados.

CUNHA, J. (1983). *Psicodiagnóstico-R*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DE ROSE, J.C.C. (2001). O que é comportamento? Em BANACO, R. A. (org.), *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. (V.1). Santo André: ESETec Editores Associados.

FRANKS, C. M. (1999). Origens, história recente, questões atuais e estados futuros da terapia comportamental: uma revisão conceitual. Em CABALLO, V. E. (org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos Livraria Editora.

HOLLAND, J.G. e SKINNER, B.F. (1975). *A Análise do Comportamento*. São Paulo: EPU.

KELLER, F. S. e SCHOENFELD, W. N. (1973). *Princípios de psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: EPU.

KERBAUY, R.R. (1983). *Fred Simons Keller*. São Paulo: Ática.

KERBAUY, R. R. (2001). Contribuição da psicologia comportamental para a psicoterapia. Em DELITTI, M. (org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. (V.2). Santo André: ESETec Editores Associados

KUBO, O. M. e BOTOMÉ, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação. Revista do Departamento de Psicologia da UFPR*. V. 5, jan./dez. 2001. Curitiba: Departamento de Psicologia da UFPR, 133- 171.

LALLONI, D. T. (1995). O papel do psicólogo na instituição hospitalar diante das políticas institucionais. Em ZAMIGNANI, D. R. (org.), *Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. (V.3). Santo André: ESETec Editores Associados.

MELLO, S.L. (1975). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

MIRANDA, A. M. M. (1986). Proposição de Objetivos Comportamentais de Ensino para a Disciplina Microbiologia do Currículo de Graduação em Enfermagem. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar.

NEURINGER, C. (1970). Behavior Modification as the clinical psychologist views it. Em NEURINGER, C. e MICHAEL, J. L. Behavior modification in clinical psychology. Estados Unidos, Nova York: Appleton-Century-Crofts.

POSTMAN, N. e WEINGARTNER, C. (1974). *Contestação: nova formula de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.

RANGÉ, B. (1995). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. São Paulo: Editorial Psy.

RANGÉ, B., GUILHARDI, H. J., KERBAUY, R. R., FALCONE, E. M. O e INGBERMAN, Y. K. (1995). Em RANGÉ, B (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. São Paulo: Editorial Psy.

REBELATTO, J. R. e BOTOMÉ, S. P. (1999). *Fisioterapia no Brasil – fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. São Paulo: Editora Manole.

SCHVARSTEIN, L. (1997). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

SEIXAS, A. S. S. (1984) A disciplina Parasitologia no currículo de graduação em Enfermagem: um estudo com vistas à proposição de objetivos comportamentais de ensino. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar.

SIDMAN, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editora Livro Pleno.

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo.

SKINNER, B.F. (1975). *Registro acumulativo*. Barcelona: Al Castellano.

SKINNER, B.F (1991). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. São Paulo: Papirus.

STARLING, R.R. (2002). *Avaliação funcional do comportamento aplicada à intervenção clínica analítico-comportamental*. Trabalho não publicado.

STÉDILE, N. L.R. (1996). *Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar.

STRUPP, H. H. (1978). Psychotherapy research and practice: an overview. Em GARFIELD, S. L. e BERGIN, A. E. (editores). *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis*. Estados Unidos, Nova York: Wiley.

STUART, R. B. (1977). *Como e quando a psicoterapia falha*. Belo Horizonte: Interlivros.

TOURINHO, E. Z. (2001). Eventos privados: o que, como e por que estudar. Em KERBAUY, R. R. e WIELENSKA, R. C. (orgs.), *Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade na aplicação*. (V.4). Santo André: ESETec Editores Associados.

ULLMANN, L. e KRASNER, L. (1965). *Pesquisas sobre modificação de comportamento*. São Paulo: Herder.

WEBER, S. (1985). Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ano 5, número 2/85.

WOLPE, J. (1969). Em FRANKS, C. M. Prefácio do livro: *Behavior Therapy: appraisal and status*. Estados Unidos, Nova York: McGraw-Hill Book Company.